

ROK VIII

WARSZAWA • MAJ - CZERWIEC 1955

Nr 3 (40)

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

**BIBLIOTEKA**

Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej  
w GDANSKU

*K. Wit. Pilech*

**3**

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 28 czerwca 1955 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓLPRACY  
INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH  
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

---

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

REDAKCJA:

Paweł Bagiński, Aniela Piorunowa, Maria Swobodowa, Bronisław Wieczorkiewicz

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Baculewski, Halina Bartnicka, Karol Lausz, Zdzisław Libera,  
Eugeniusz Sawrymowicz, Władysław Słodkowski, Aniela Świerczyńska

---

*Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 20/22 m. 71.*

*Warunki prenumeraty: rocznie za 6 numerów zł 12.—*

*Cena pojedynczego egzemplarza zł 2.—*

P A Ń S T W O W E   Z A K Ł A D Y   W Y D A W N I C T W   S Z K O Ł N Y C H

Nakład 11233+240 egz.

Podpisano do druku 15 VI 1955 r.

Zamówienie 9104

Arkuszy druku 5

Papier druk. sat. 60 g kl. V, 70×100 cm

D-6-14236

Z A K Ł A D Y   G R A F I C Z N E   P Z W S   W   Ł O D Z I

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

## ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JULIAN KRZYŻANOWSKI

### DROGA<sup>\*</sup> MICKIEWICZA DO LITERATURY ŚWIATOWEJ

Od czasów najdawniejszych ludzkość ze czcią wymawia imiona twórców, w których dziełach znajduje „swych myśli przędę i swych uczuć kwiaty“, ukazane w sposób artystycznie doskonały. Narody, które twórców takich wydają, szczycą się nimi jako swymi klasykami i pragną, by jednostki te były nie tylko klasykami narodowymi, ale również światowymi. Źródła jednak takich pragnień bywają różne: mętne i czyste. Mętne — to takie czy inne przejawy nacjonalizmu czy szowinizmu, chęć pokazania, że i „my coś znaczymy“. Czyste — to głębokie przekonanie o wartościach podziwianego twórcy, chęć podzielenia się nim z innymi narodami, a wreszcie słuszna ocena własnych osiągnięć i zdobyczy w dziedzinie sztuki. Niekiedy zresztą dużą rolę może grać tutaj czynnik jeszcze inny: chęć spojrzenia na podziwianego przez cały naród twórcę oczyma obcymi, by dla owego podziwu zdobyć podstawę szerszą, bardziej obiektywną, a wskutek tego pewniejszą.

W nie napisanych dotąd dziejach sławy Mickiewicza, do których zresztą istnieje bardzo wiele materiałów i polskich, i niepolskich, odnaleźć by można krzyżowanie się wszystkich trzech odmian czynników. Nie wdając się tutaj w próbę ich charakteryzowania, trzeba je jednak wspomnieć, bo ich obecnością tłumaczy się fakt, iż w nauce naszej próbowano już dawniej odpowiedzieć na pytanie, jak przedstawia się stanowisko twórcy *Dziadów* jako klasyka światowego. Już tedy w r. 1902 znakomity krytyk Ignacy Matuszewski ogłosił duże studium o *Stanowisku Mickiewicza w literaturze wszechświatowej*<sup>1</sup>, w stulecie zaś *Pana Tadeusza* Juliusz Klei-

<sup>1</sup> Studium to, drukowane w *Tygodniku Ilustrowanym*, ukazało się następnie w książce Matuszewskiego *Twórczość i twórcy*, Warszawa 1904.

ner, autor najgruntowniejszej z monografii poety, mówił w Paryżu, z katedry przezeń niegdyś zajmowanej, o *Mickiewiczu na tle literatury światowej*<sup>1</sup>.

Obydwa te studia są klasycznymi okazami głębokich i wnikliwych rozważań literackich, zawierają mnóstwo ujęć trafnych i sformułowań wręcz świetnych. Czytając je dzisiaj, wiele z nich można się nauczyć. Mimo tych wielkich zalet nie zadowolają nas one jednak, ponieważ zagadnienie w nich postawione otrzymuje rozwiązanie mało przekonujące. Usiłowano tam bowiem ustalić warunki, które musi spełniać pisarz zaliczany do twórców o znaczeniu światowym, i rozumowanie oparte na sprawdzalnych powszechnie faktach zastępowano pewnego rodzaju spekulacją teoretycznoliteracką. Mówiono więc o wartościach ogólnoludzkich spotykanych w dziełach poetów światowej sławy, sprawiających zaś, iż dzieła te mogą zainteresować czytelnika o całe wieki odległego od pisarza, i wartości te starano się jakoś uchwycić, co jednak rzadko tylko się udawało. Mówiono dalej o tym, że pisarze światowi są najbardziej typowymi przedstawicielami swych czasów i dzięki temu dorobek ich wprowadza się do kultury ogólnoswiatowej. Wspominano wreszcie o pięknie arcydzieł literackich, żywym przez całe wieki i sprawiającym, iż utwory, w których one występują, mogą oddziaływać (z różną zresztą siłą) na czytelników wychowanych w kulturze odmiennej od tej, w której żył i tworzył pisarz światowy.

Rozważaniom tego typu, idealistycznym i dalekim od precyzji, chociaż wiodącym nieraz do wniosków niewątpliwie słusznych, przeciwstawić można inne, oparte na porządnie zebranych i zbadanych faktach. Fakty zaś mówią, co następuje: Nie ulega wątpliwości, że dzieła literackie sięgające rzędu arcydzieł światowych są w sytuacji daleko gorszej niż dzieła plastyczne czy muzyczne. By zachwycać się obrazami czy rzeźbami Michała Anioła, wystarczy je widzieć. By podziwiać Beethovena czy Chopina, wystarczy ich słyszeć. Są oni jednakowo dostępni ludziom wszystkich czasów, posiadającym odpowiednie przygotowanie. Inaczej natomiast wygląda pozycja literatów współczesnych wymienionym mistrzom pędzla, dłuta czy tonu. By móc poznać Ariosta, Goethego lub Mickiewicza, trzeba umieć po włosku, po niemiecku, po polsku.

Ale tutaj właśnie występuje wyraźnie czynnik, który dowodzi, iż wskazana różnica między literaturą a plastyką i muzyką jest w gruncie rzeczy pozorna. Miłośnikiem Homera może być równie dobrze myśliwy w tajdze sybirskiej, jak drwal w puszczy kanadyjskiej, jak rzemieślnik czy chłop polski, pierwszy bowiem może go czytać po rosyjsku, drugi po angielsku, dwaj wreszcie następni po polsku. Przekład polski Ariosta pełni dokładnie taką samą funkcję, jak sporządzona w Polsce barwna podobizna Michała Anioła.

---

<sup>1</sup> *W kręgu Mickiewicza i Goethego*, Warszawa 1938.

Z tego zaś wypływa wniosek bardzo doniosły, pozwalający odpowiedzieć na pytanie: kto to są pisarze światowi? Oto ci, którzy w przekładach żyją przez wieki, którzy dzisiaj znajdują w świecie ilości czytelników, jakich nigdy może nie mieli we własnych krajach. Innymi słowy: światowymi pisarzami są ci twórcy, którzy przełamują trudności związane z czasem i przestrzenią, których czyta się w ciągu wieków, i to w krajach, o których nigdy nie myśleli — jak Homer, który nie domyślał się nawet, że istnieją kraje znane dzisiaj jako Syberia lub Kanada.

By rozumowanie to było zupełnie poprawne, wymaga ono jeszcze pewnego dodatku. Wiemy mianowicie, iż tak żałosny produkt kultury kapitalistyczno-burżuazyjnej, jak odmiana romansu kryminalnego zwana romansem detektywistycznym, uzyskała rozgłos światowy. Powieści Conan Doyle'a lub jego marnego naśladowcy Edgarda Wallace'a tłumaczono na mnóstwo języków. Czyżby to upoważniało tych dwu pomysłowych powieściopisarzy do godności twórców światowych? Bynajmniej, jak znowuż dowodzą fakty. Doyle i Wallace mieli po jednym przekładzie, wykonywanym zresztą przeważnie przez tłumaczy, którzy pracowali tylko dla zarobku. Homer natomiast, Dante, Szekspir, Goethe czy Mickiewicz — znajdowali tłumaczy-miłośników coraz to nowych w każdej literaturze.

Użyty bowiem poprzednio zwrot, iż pisarz światowy żyje przez wieki, oznacza, iż pisarz ten w obcym sobie kraju i obcej kulturze znajduje rozmówianych w nim tłumaczy w każdym niemal pokoleniu. Zjawiskiem normalnym bywa tutaj ukazywanie się różnych przekładów tego samego dzieła, dokonywanych przez kilku pisarzy sobie współczesnych. Co to znaczy, przekonywa rzut oka na nasze przekłady klasyków w ramach ostatniego półwiecza: *Hamleta* tłumaczono u nas niejednokrotnie w w. XIX i przekłady te bywały czasem znakomite. Mimo to w w. XX powstało co najmniej sześć przekładów nowych (m. in. Brandstaettera, Tarnawskiego oraz Iwaskiewicza), co dowodzi słuszności wyłuszczonego tutaj poglądu na żywotność wielkich klasyków zaliczanych do pisarzy światowych.

Z tego zaś stanowiska rzut oka na bibliografię mickiewiczowską dowodzi, iż autor *Pana Tadeusza* należy do ich grona bez żadnej wątpliwości. Dla przykładu wskazać można dzieje tego właśnie poematu we Francji. Już w r. 1841 ukazał się on tam w przekładzie Krystyna Ostrowskiego. Przekład miał kilka wydań, co nie przeszkodziło, iż w r. 1876 pojawiła się nowa próba, przekład Przeddzieckiego, że następnie w r. 1899 ukazało się dalsze tłumaczenie, pióra Waława Gasztowta. Ale to bynajmniej nie wszystko. Bowiem w r. 1937 świetny znawca i głęboki miłośnik literatury polskiej Paul Cazin wydał nowy, od poprzednich znacznie doskonalszy francuski przekład arcydzieła Mickiewiczowskiego. W sposób zaś podobny ułożyły się stosunki w literaturach angielskiej, czeskiej, niemieckiej i włoskiej. Żadna z nich nie poprzestała na jednym prze-

kładzie poematu soplicowskiego, każda usiłowała uzyskać go w postaci doskonalszej.

Już ten jeden przykład wskazuje, iż w obrębie stulecia dzielącego nas od jego zgonu Adam Mickiewicz zdobył znaczenie pisarza światowego.

\* \*  
\*

Omówiony przykładowo urywek z dziejów Mickiewicza we Francji uderza pewną osobliwością, rzadką poza Polską, typową natomiast dla stosunków polskich w XIX wieku. Oto wśród czterech tłumaczy *Pana Tadeusza* na język francuski jest trzech Polaków. Wypadek ten, zrozumiały na tle istnienia emigracji polistopadowej, pokazuje jedną z dróg wiodących od klasyków narodowych do światowych. Doniosłość jego sięga jednak znacznie dalej, poza sprawę emigracji i prowadzonej przez nią, niewątpliwie szlachetnej propagandy, rzuca bowiem zajmujące światło na fakt mało znany, na istnienie mianowicie wielu dróg, które prowadzą do stanowiska światowego w literaturze.

Gdy się mówi, iż ten czy ów wielki pisarz jest klasykiem światowym, zjawisko światowości literackiej ujmuje się statycznie, stwierdza się po prostu, że na podstawie danych bibliograficznych, liczby przekładów, liczby związanych z nimi studiów, liczby wreszcie informacji w encyklopediach i innych podręcznikach mamy prawo Goethego, Mickiewicza czy Puszkina uważać za pisarzy światowych — i koniec. Przeciwstawić temu można ujęcie inne, dynamiczne, a zarazem historyczne, pokazujące mnóstwo zawiłych procesów, których wynikiem jest wejście pisarza do grona klasyków światowych. To zaś ujęcie dynamiczne jest w wypadku Mickiewicza szczególnie doniosłe, i to z kilku względów, z których dwoma wypadnie się tutaj zająć nieco dokładniej.

Pierwszy z nich to sprawa bezpośredniego udziału samego poety w owym procesie zakończonym zaliczeniem autora *Dziadów* między pisarzy światowych. Rzecz cała jest niezwykle interesującą, a nie znaną stronicą w dziejach naszej kultury literackiej.

Kultura ta, od w. XVI poczynając, rozwijała się poza obrębem, by tak rzec, tego, co się działo na szerokim świecie, i światu temu była nie znana. Wyjątek stanowili tylko poeci pisujący po łacinie, a więc Szymon Szymonowicz czy Maciej Kazimierz Sarbiewski, podziwiani przez miłośników wierszy łacińskich i niekiedy popularniejsi wśród obcych niż wśród swoich. Pisarze natomiast posługujący się językiem polskim bywali przeważnie ludźmi „domowymi“, jeśli zaś nawet mieli kontakty zagraniczne, to wyjątkowo tylko obejmowały one braci w Apollinie — pisarzy obcych. Stosunki te zmienić i mury dzielące literatów polskich od obcych miał pierwszy przełamać dopiero Adam Mickiewicz.

Z biografii jego wiemy, iż w kraju spędził on tylko połowę żywota. Skazany na wyjazd do Rosji i przymusowy w niej pobyt, dalszych lat trzydzieści przebył wśród obcych, w Rosji, Włoszech i głównie Francji. Wszędzie tam znajdował przyjaciół i wielbicieli, przy czym wśród jednych i drugich było bardzo wielu ludzi pióra. Przewijają się oni w jego dziełach, mówi o nich jego korespondencja.

Znaczenie, i to wręcz przełomowe, miał tutaj pięcioletni pobyt Mickiewicza wśród „przyjaciół Moskali“, w Moskwie i Petersburgu. Chronologicznie pierwsze miejsce przypada tu pisarzom-dekabrystom, Konradowi Rylejewowi i Aleksandrowi Bestużewowi, historycznie zaś, rzecz prosta, Aleksandrowi Puszkiniowi. Obok tej trójcy wymienić można całą plejadę poetów starszych i młodszych, więcej i mniej wybitnych, od Eugeniusza Boratyńskiego po Wasyla Żukowskiego. Nazwiska te zaś to nie tylko karta w biografii Mickiewicza, ale zarazem etap w jego drodze do stanowiska poety światowego, wszyscy oni bowiem w taki czy inny sposób przyczyniają się do upowszechnienia dzieł jego poza Polską. Czytelnik dzisiejszy tedy wydawnictw poświęconych dekabrystom znajduje w nich rzeczy takie, jak przekład ballady *Lilie*, pióra Rylejewa, gdy znowuż ballady *Czaty* i *Trzech budrysów* wraz z wstępem do *Konrada Wallenroda* znane są milionom miłośników Puszkina, który utwory te kongenialnie przełożył.

Co niezwyklejsze, w środowisku przyjaciół rosyjskich Mickiewicz znalazł osoby, które usiłowały znajomość jego dzieł upowszechnić poza Rosją, a przyczyniły się może do tego, iż on sam ręki do akcji tej przyłożył. Słowa ostatnie dotyczą sprawy mało znanej: oto niedawno wypłynął w rękopisie francuski przekład wiersza Mickiewicza *Na pokój grecki*, dokonany przez autora, być zaś może, że za pobytu w Rosji powstał również francuski przekład *Farysa*, oddany przez poetę K. Ostrowskiemu, który tekst ten wydrukował w swoim zbiorze dzieł Mickiewicza<sup>1</sup>. Wracając zaś do przyjaciół moskiewskich, wymienić wśród nich należy ruchliwą literatkę, której sam poeta udzielał lekcji języka polskiego, Karolinę Pawłową, w biografiiach jego wspominaną pod nazwiskiem panięmskim jako Karolina Jaenisch. Pawłowa pisywała wiersze rosyjskie, przede wszystkim jednak przekładała poetów rosyjskich na język francuski i niemiecki, a to samo robiła z utworami Mickiewicza. O konsekwencjach tych prac wymownie świadczy jeden z jej listów, wiodących na szczyty owoczesnej nauki i literatury w Niemczech:

„Humboldt, wracając z podróży swej na Ural, spędził kilka dni w Moskwie. Czytałam mu swój rękopis (przekład *Konrada Wallenroda*), a on zabrał go z sobą, by pokazać Goethemu. Jego synowa,

---

<sup>1</sup> *Oeuvres poétiques complètes*. Paris 1859. T. 1, s. 79, n. 51. Według podanej tam wiadomości przekład powstał przed 15 września 1829 r., a więc albo w czasie podróży, albo — co bardziej prawdopodobne — przed wyjazdem z Rosji.

pani Otylia, mówiła mi, że teść jej zawsze trzymał ten zeszyt na swoim stole.“<sup>1</sup>

Nie wdając się w rozważania, czy wiadomość ta jest bardziej wiarogodna od wspaniałej skądinąd relacji Odyńca o Mickiewiczu u Goethego w Weimarze<sup>2</sup>, powiedzieć trzeba, że łączy się ona w jakiś sposób zarówno z odwiedzinami u sędziwego twórcy *Fausta*, jak z nie zbadanymi dotąd dziejami sławy Mickiewicza w Niemczech, gdzie utwory jego tłumaczono na gorąco, gdzie przecież przekład *Pana Tadeusza* przez R. O. Spaziera ukazał się już w dwa lata po oryginale (1836).

Nie znamy dotąd bliżej węzłów wiążących Mickiewicza z życiem literackim Paryża i Francji, gdzie przecież spędził swych lat ostatnich dwadzieścia. Ich zaś doniosłość zilustrować można faktem jednym tylko wprawdzie, ale za to jakże wymownym. Oto w r. 1839 miesięcznik paryski *Revue de Deux Mondes*, czytywany w całym świecie, przyniósł artykuł pt. *Szkic o dramacie fantastycznym (Essai sur le drame fantastique)*. Tematem studium były trzy dramaty: *Faust* Goethego, *Manfred* Byrona i *Dziady* Mickiewicza. Gdy się zważy na to, że dwaj pierwsi poeci byli bożyszczami ogólnoeuropejskimi, zestawienie z nimi Mickiewicza było automatycznie wyznaczeniem mu roli pisarza światowego. Wymowę zaś tego zestawienia podnosił fakt, iż szkic podpisany był nazwiskiem George Sand, a więc znanym i wpływowym. Było to przecież nazwisko jednej z najświetniejszych przedstawicielek literatury francuskiej, kobiety związanej z Mickiewiczem bliską zażyłością<sup>3</sup>. Niezależnie od trafności czy błędności poglądów wywodzących Mickiewicza od proroków starotestamentowych, szkic pióra George Sand ze względu i na autorkę, i na pismo, w którym się ukazał, był pierwszą próbą wprowadzenia Mickiewicza do szeregu największych poetów wieku, do grona pisarzy światowych.

W taki to sposób, w przeciwieństwie do wszystkich swoich poprzedników, nawet najpopularniejszych, Mickiewicz stał się „kochaniem wieku tego“, ale nie tylko w granicach mowy polskiej, lecz na ogromnym obszarze Europy romantycznej, od Newy i Oki po Tybr, Sekwanę i Tamizę. Wielbicieli i tłumaczy znajdował wśród przyjaciół-literatów, którzy szerzyli znajomość i sławę jego twórczości, następnie zaś, jak to się już zaznaczyło, wśród współpielgrzymów, a więc emigrantów, którzy robili to samo, jakkolwiek z innych pobudek. Krótko mówiąc, już za życia stał się kandydatem na pisarza światowego, druga zaś połowa w. XIX miała kandydaturę tę zatwierdzić.

Akcję w sprawie tej podjęło i przeprowadziło duże grono różnojęzycznych tłumaczy, zasługujące na osobną, a niezwykle interesującą książkę. Znalazłyby się w niej sylwetki ludzi niekiedy bardzo niezwykłych, którzy

<sup>1</sup> Zdania przytoczone we wstępie do: Adam Mickiewicz, *Izbrannoje*. Moskwa 1946, s. 23.

<sup>2</sup> W *Listach z podróży*. Warszawa 1875—8.

<sup>3</sup> Artykuł przedrukowany w tomie *Autour de la Table*, Paris 1876.



w jakiś szczególnie sposób zetknęli się z twórczością Mickiewicza, ulegli jej czarowi i czar ten usiłowali narzucać swoim rodakom. Do najciekawszych niewątpliwie spośród nich należałby Rosjanin N. Siemionow, którego przekłady *Iz Mickiewicza* (1885) otrzymały nagrodę akademicką za połączenie wierności filologicznej z wysokim poziomem artystycznym. Tłumacz ten, wybitny prawnik, senator, a więc członek najwyższej instancji sądowej, dowiedział się o Mickiewiczu w okolicznościach w Polsce tylko możliwych. Jako prokurator mianowicie udał się do celi skazanego na śmierć spiskowca, by zapytać go o jego ostatnie życzenie. Młodzieniec jedno miał tylko: chciał dostać tomik wierszy ukochanego poety. Zdumiony tym urzędnik spełnił życzenie skazańca, co więcej, uzyskał dlań ułaskawienie, sam zaś od tej chwili stał się zapalonym wielbicielem Mickiewicza<sup>1</sup>. W galerii tej jakiś kątek przypadłby również dziwnemu tłumaczowi *Wielkiej Improwizacji* na język angielski, F. H. Forteyowi<sup>2</sup>. Fortey przekład swój recytował osobiście przed audytoriami angielskimi, robił to z niesłychanym przejęciem, recytacje zaś kończył... omdleniem! W książce więc o tłumaczach Mickiewicza byłoby jak w życiu: tragedia sąsiadowałaby tu niejednokrotnie z farsą.

Uzupełnienie przekładów, jako środków torujących twórcy *Pana Tadeusza* drogę na szczyty Parnasu światowego, stanowią wypowiedzi krytyczne jego niepolskich czytelników. Dziedzina to najzupełniej dotąd zagadkowa i zawiła, gdy się zważy, iż na krytyków obcych działały niewątpliwie wpływy polskie. Rzecz bowiem prosta i jasna, iż obcy miłośnicy poety polskiego zasięgali „konsultacji“ jego rodaków. Tak więc Angielka Monica M. Gardner, autorka okazałej książki o twórcy *Dziadów*<sup>3</sup>, szła za wskazówkami J. Kallenbacha, którego monografia była przez lat wiele podstawowym źródłem wiadomości w tej dziedzinie. Francuz znowuż G. Sarrazin<sup>4</sup> w swej pracy o naszych poetach romantycznych kierował się natchnieniami i informacjami M. Zdziechowskiego. Z tym wszystkim wśród miłośników Mickiewicza spotykamy ludzi tak od siebie odległych, jak płytki pozer, choć podziwiany powszechnie krytyk duński G. Brandes<sup>5</sup> i pedantyczny autor gruntownego systemu estetyki Johannes Volkelt<sup>6</sup>. A liczbę ich dałoby się bez trudności powiększyć. Zbadanie przyczyn, które kazały im w Mickiewiczu widzieć genialnego poetę w skali światowej, pozwoliłoby zrozumieć, jak to się stało, iż twórca *Pana*

<sup>1</sup> Cytowane według: Adam Mickiewicz, *Izbrannoje*, j. w., s. 40.

<sup>2</sup> Przekład w tomiku *Gems of Polish Poetry*, Warszawa 1923.

<sup>3</sup> Adam Mickiewicz, *The National Poet of Poland*, London 1912.

<sup>4</sup> *Les grands poètes romantiques de la Pologne*, Paris 1904. Przekład polski.

<sup>5</sup> G. Brandes *O poezji polskiej*, Warszawa 1886. Z kilku wznowień ostatnie: *Polska*, Lwów 1904. Por. P. Chmielowski *Odczyty Jerzego Brandesa o literaturze polskiej*, *Ateneum*, 1886, II, s. 345—354.

<sup>6</sup> Poglądy Volkelta przedstawił I. Chrzanowski w szkicu zamieszczonym w zbiorze *Z epoki romantyzmu*, Kraków 1921.

Tadeusza, a więc pisarz nie popierany przez potężne państwo, przez jego agentury dyplomatyczne, zalecany więc jedynie przez własny wysiłek i własny dorobek, mógł osiągnąć te wyżyny uznania, które ostatecznie osiągnął.

\* \*  
\*

Wyłuszczonej tutaj взгляд, wynikający z dynamicznego pojmowania przynależności pisarza do klasyków światowych, dotyczył Mickiewicza-człowieka. Mówiło się tedy o stosunkach pisarza z jego rówieśnikami pisarzami, o tym, jak torowali mu oni „drogę do sławy grodu“.

Wzгляд drugi, oparty na tych samych założeniach, dotyczy Mickiewicza-pisarza, który w pewien swoisty sposób oddziaływał twórczością swoją na czytelnika obcego. Przedstawieni tutaj tłumacze byli przecież tylko pośrednikami między poetą polskim a jego odbiorcami obcojęzycznymi. Trzeba więc odpowiedzieć na naturalne i nieuniknione pytanie: co owi odbiorcy znajdowali w dziełach Mickiewicza, i to już za życia poety?

Odpowiedź winna dać tutaj znowuż bibliografia.

Wiadomo tedy, iż pierwsze arcydzieło Mickiewicza, przez niego samego tak rozumiane, mianowicie *Sonety krymskie*, w Polsce wyśmiewane przez klasycystów, przez ogół zaś czytelników przyjęte tak obojętnie, iż o ich przedruku w Warszawie nie podobna było myśleć, spotkało się z entuzjastycznym przyjęciem w Rosji. Dziwne to zjawisko tłumaczy się w sposób zupełnie prosty<sup>1</sup>. Oto trzeba było, by pisarz obcy ukazał czar Krymu, doskonale znanego poetom rosyjskim, którzy opiewali „Taurydę“, jak półwysep klasycystycznie nazywano, ale robili to dosyć szablonowo. Mickiewicz wyręczył ich tutaj czy zastąpił, oni zaś dzieło jego przyjęli z wdzięcznością i szczerym uznaniem.

Coś podobnego stało się z *Konradem Wallenrodem*, którego przekład rosyjski ukazał się niemal równocześnie z oryginałem, w szacie graficznej bliźniaczo go przypominającej. Wiemy, iż poemat krzyżacki czytano u nas z zachwytem, że odnajdowano w nim ten ładunek ideologiczny, który rychło miał wybuchnąć w powstaniu listopadowym. Cóż jednak mógł on dawać ówczesnemu czytelnikowi rosyjskiemu? W nauce naszej ustala się dzisiaj pogląd, niewątpliwie słuszny, iż w *Konradzie Wallenrodzie* doszła w jakiś sposób do głosu suma doświadczeń politycznych zdobytych przez Mickiewicza w Rosji, zwłaszcza w związku z powstaniem dekabrystów<sup>2</sup>. A jeśli tak, to domyślić się łatwo, z jakim uczuciem brał do ręki dzieło poety polskiego czytelnik rosyjski, tym więcej, iż w literaturze własnej nic podobnego nie znajdował, żyła ona bowiem pod wyjąt-

---

<sup>1</sup> I. W. Czernobajew *Mickiewicz w Rosji w latach 1820—1830*. (Pamiętnik Literacki, 1934, XXXI, s. 291 nn.).

<sup>2</sup> S. Żółkiewski *Spór o Mickiewicza*, Warszawa 1952, s. 100—106.

kowo silnym uciskiem cenzury, która poniewczasie spostrzegła się, na czym polegało znaczenie *Konrada Wallenroda*. W ten zaś sposób Mickiewicz znowuż jakoś zaważył na literaturze rosyjskiej, tej literaturze, która przez wiek cały miała o nim pamiętać i przyswajając jego utwory w przekładach takich mistrzów słowa, jak największy z jego tłumaczy, przyjaciel serdeczny, Aleksander Puszkina<sup>1</sup>.

Domysły, które z konieczności stosujemy przy *Konradzie Wallenrodzie*, jako utworze z tego stanowiska dotąd nie badanym, zmieniają się w pewność z chwilą, gdy przechodzimy do *Książ Narodu Polskiego i Pielgrzymstwa Polskiego*. Dziełko publicystyczne, przeznaczone dla emigrantów polskich, napisane na gorąco, tuż po powstaniu, miało odegrać rolę bardzo osobliwą w dziejach walk rewolucyjno-wyzwoleńczych, i to nie tylko w granicach w. XIX. Dla narodów, które walczyły z uciskiem politycznym, *Księgi Narodu* stały się czymś w rodzaju katechizmu rycerskiego czy manifestu, formułującego zasady postępowania, których znajomość i realizację opłacało się więzieniem co najmniej. W zeznaniach sądowych wymuszonych na znakomitym poecie ukraińskim Tarasie Szewcencie, a czytanych przez Mikołaja I, znaleźć można wiadomość, iż młodzi spiskowcy, zbuntowani przeciw caratowi, natchnienie swe czerpali z „*Pielgrzymki*“ Mickiewicza. Dzieje tej sprawy znamy dzisiaj we wszystkich szczegółach<sup>2</sup>. Mało natomiast wiemy o tym, że gdy po pierwszej wojnie światowej Irlandia wkraczała w końcowe stadia walki z uciskiem angielskim, wśród jej oręża publicystycznego znalazł się przekład *Książ Narodu Polskiego*.

A fakty to bynajmniej nie jedyne. Dopełniają one znakomicie sylwetkę Mickiewicza jako myśliciela i działacza politycznego, profesora literatury słowiańskiej w Paryżu, organizatora legionu rzymskiego czasu wiosny ludów, redaktora wreszcie *Trybuny Ludów*, pisma walczącego o wolność narodów uciskanych przez przemoc Świętego Przymierza.

Wszystkie te sprawy mają swą głęboką i niezwykłą wymowę. Sens jej najogólniejszy tak oto ująć można: Zaliczanie wielkich pisarzy do klasyków światowych bywa niemal zawsze i stale czymś w rodzaju odznaczenia pośmiertnego, przyznawanego przez opinię publiczną, opartego na wieloletnich, niekiedy wieki całe trwających dociekaniach naukowych. Z Mickiewiczem zaś jest inaczej. Mistrz słowa, i to klasy najwyższej, już w pierwszych latach swej twórczości poetyckiej dawał wyraz temu wszystkiemu, co nurtowało w życiu zbiorowym jego czasów, i to nie tylko w Polsce, lecz w całej Europie. Był chorążym nowych czasów, o które walczyli i ginęli ludzie jego pokolenia. Sam w walkach tych brał żywy i wybitny udział piórem i słowem. Ta zaś jego działalność obejmowała zasięg bardzo rozległy, wykraczała poza sprawy polskie, choć stale od nich

---

<sup>1</sup> Dobry przegląd przekładów rosyjskich w *Izbrannoje*, j. w.

<sup>2</sup> J. Gołąbek *Bractwo św. Cyryla i Metodego w Kijowie*, Warszawa 1935.

wychodziła, i budząc szerokie echa, sprawiała, iż Mickiewicz już za życia stawał się poetą w skali światowej. Opinia ustalona w obrębie stulecia po jego zgonie była więc przygotowana znacznie wcześniej. Równocześnie zaś była ona i jest wyrazem wdzięczności, jaką ludzkość żywi dla tych wszystkich bojowników, którzy dostrzegają daleką, lepszą przyszłość i słowem i czynem usiłują ją przybliżyć, usiłują bryłę świata ruszyć z jej posad i pchnąć ją na nowe tory.

Tak oto przedstawia się jedna z kilku dróg wiodących do ustalenia stanowiska Adama Mickiewicza w literaturze światowej.

\*                      \*  
\*

W rozważaniach dotychczasowych pominięto problem (bagatela!)... najistotniejszy, sprawę mianowicie tych wszystkich wartości artystycznych, dzięki którym autor *Dziadów* i *Pana Tadeusza* mógł stać się klasykiem światowym.

Tak dziwaczny zabieg nie jest jednak rzeczą przypadku. Wyjaśniając go, wracamy do punktu wyjścia, do studiów Matuszewskiego i Kleinera, nie zadowolających, a przecież nazwanych klasycznymi okazami prac literackich. Studia te mianowicie, i na tym polega ich doniosłość, oświetliły Mickiewicza trafnie i dały, w ujęciu statycznym, wyniki najzupełniej pozytywne. Ukazały tedy w twórcy *Pana Tadeusza* genialnego poetę, mistrza słowa, który umiał pogodzić nakazy tradycji, i to najlepszej, z wymaganiami swoich czasów; pisarza, który w swym dorobku twórczym umiał połączyć to, co u jego największych rówieśników występowało, by tak rzec, jednostronnie. Który był równie płomiennym rzecznikiem wolności jak Byron. Który jako świetny realista robił w poezji to samo, co w prozie osiągał Balzak. Który humorem nie ustępował Dickensowi. Który w poezji osiągał tę wyrazistość i dotykalską niemal plastykę, jaką podziw budził Puszkina.

Nie znaczy to oczywiście, by wolno było Mickiewicza uznawać za pisarza „większego“ od jego czterech rówieśników. Znaczą natomiast, że był on mistrzem słowa swobodnie władającym na wyżynach sztuki dostępnych tylko klasykom światowym.

# ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

WŁODZIMIERZ HAJDRYCH

## UWAGI O ORGANIZOWANIU PRACY UCZNIÓW

W bieżącym roku szkolnym pojawiły się liczne głosy w prasie, m. in. w *Głosie Nauczycielskim*, alarmujące o przeciążeniu uczniów pracą domową.

Zagadnienie to wiąże się ze sprawą organizacji pracy lekcyjnej, która była przedmiotem rozważań na zeszlorocznych konferencjach sierpniowych.

Nie ulega wątpliwości, że jakość lekcji i dobra jej organizacja gwarantuje jakość pracy domowej ucznia i jest dla niego wzorem przy organizowaniu własnej, samodzielnej pracy. Lekcja musi być przez uczniów w pełni zrozumiana i przyswojona i dlatego nauczyciel obowiązany jest podawać materiał jasno i przystępnie. Zagadnienia kolejno omawiane na lekcjach powinny wiązać się ze sobą w jakiś określony system pojęć. Uczniowie w czasie lekcji muszą być aktywni i do wielu wiadomości dochodzić, przy pomocy nauczyciela, w drodze rzetelnego wysiłku umysłowego. Praca domowa, zadana w takich warunkach, nie będzie wymagała pokonywania nadmiernych trudności, polegać bowiem będzie głównie na utrwalaniu tych wiadomości, które uczniowie zdobyli na lekcji, i to w dużym stopniu samodzielnie.

Zagadnienie pracy domowej zawiera trzy nierozzerwalnie łączące się ze sobą części: 1. zadawanie prac domowych, 2. ich wykonanie przez uczniów w domu i 3. naszą kontrolę wykonania tych prac.

Rozpatrzmy te części kolejno.

### I. Zadawanie prac domowych

Zadawanie prac domowych ma poza wymienionymi celami utrwalać, pogłębiać i poszerzać wiadomości zdobyte przez uczniów na lekcji, wyrabiać umiejętności i nawyki albo przygotowywać do nowych lekcji. Podkreślimy, że:

1. Temat pracy domowej musi być dokładnie prze-myślany przez nauczyciela w czasie przygotowywania się do lekcji. Improvizowanie takiego tematu na samej lekcji często jest źródłem wielu błędów dydaktycznych i wychowawczych. Np. nauczyciel w klasie V po stwierdzeniu, że uczniowie mają braki w zakresie fleksji, polecił im napisać w domu odmianę sześciu rzeczowników,

łącznie z nazwami przypadków i towarzyszącymi im pytaniami. Albo: w klasie X polecono do opracowania w domu: 1. przeczytanie trzeciej części *Dziadów*, 2. wypisanie znajdujących się tam problemów, 3. wypowiedzenie się, czy ten utwór podobał się i dlaczego. Nic dziwnego, że uczniowie w większości na zadane pytanie odpowiedzieli negatywnie, oświadczając, że utworu nie rozumieją.

2. Tematyka pracy domowej powinna ściśle wiązać się z pracą lekcyjną i z niej w sposób naturalny wypływać. Nauczycielowi może ułatwić realizację tej zasady odpowiednio ułożony miesięczny rozkład materiału. Wyjdziemy tu z założeń konstrukcji programu. Wiemy, że ćwiczenia w mówieniu i pisaniu nie są wyposażone w osobny przydział godzin, gdyż należy ten dział realizować w związku z innymi. Trzeba więc z góry przemyśleć, jaki materiał z poszczególnych działów stwarza nam najnaturalniejszą okazję do organizowania ćwiczeń w opowiadaniu, opisie, streszczeniu, charakterystyce itp. Odbicie tych przemyśleń, gwarantujących osiągnięcie pełnych wyników nauczania, powinno znaleźć się w miesięcznym rozkładzie materiału, a później w przygotowaniu się nauczyciela do każdej lekcji.

3. Zadana praca domowa musi być dydaktycznie celowa i interesująca uczniów. Niektórzy koledzy stosują jeszcze np. ćwiczenia ortograficzne polegające wyłącznie na przepisywaniu. Prace takie uczniowie często wykonują z błędami, gdyż przepisują mechanicznie, bez udziału świadomości. Bardziej celowe będzie organizowanie — zamiast bezmyślnego przepisywania — takich np. krótkich, lecz częstych ćwiczeń, które polegają na użyciu przez ucznia wyrazów ilustrujących jakąś regułę ortograficzną w zdaniach na temat mu bliski, związany z jego zabawami, zajęciami domowymi lub zagadnieniami, którymi żyje nasz kraj. W klasach wyższych ćwiczenia ortograficzne można będzie z powodzeniem połączyć z rozmaitymi formami, jak opowiadanie, opis itd.

Przypomnijmy raz jeszcze, że zadawanie pracy domowej w żadnym wypadku nie może się odbywać po dzwonku, gdy uwaga uczniów jest już rozproszona. W zależności od przebiegu lekcji można czasem zadać pracę domową po przerobieniu nowej partii materiału, przed jego usystematyzowaniem. Wtedy praca domowa będzie dalszym ciągiem tego usystematyzowania czy utrwalenia przerobionego materiału. W wypadku zaś, gdy obliczona jest na przygotowanie do nowego zagadnienia, temat jej może być podany nawet na początku lekcji, a przypomniany i zapisany przez uczniów pod koniec zajęć. Należy podkreślić celowość takich zapisów w zeszytach przedmiotowych lub przeznaczonych do tego celu dzienniczkach, ponieważ pomaga to uczniowi i jednocześnie umożliwia opiece domowej kontrolę.

4. Zadawanie pracy domowej musi być dokonywane przez nauczyciela z uwzględnieniem możliwości ucznia. Oznacza to takie jej przemyślenie pod względem stopnia trudności, by mógł ją wykonać również uczeń słabszy. W przeciwnym wypadku nie zagwarantujemy sobie powszechnego i samodzielnego wykonania zadania przez wszystkich uczniów. Uczniowie zdolniejsi będą się zawsze mogli wykazać lepszą jakością wykonania tych prac. Można jednak i należy odbiec od zasady zadawania prac równym frontem, gdy chcemy np. rozszerzyć czy pogłębić materiał przewidziany przez program. Polecamy wtedy grupie uczniów bardziej zaawansowanych opracowanie referatu, który później odczytają i przedyskutują w klasie, co przyniesie wiele korzyści również słabszym ich kolegom. Podobnie postępujemy z tzw. teczkami problemowymi, np. zbierającymi materiały do Roku Mickiewicza. Wydaje się nam, że lepiej będzie polecić prowadzenie takiej teczki tylko jednemu uczniowi, zobowiązując resztę klasy do dostarczania swemu koledze odpowiednich materiałów. Nie będzie wtedy gromadzenia zbytecznych, często kosztownych materiałów, pracy zaś samej nada to wychowawczy, zespołowy charakter.

5. Zadawanie pracy domowej należy poprzedzać ćwiczeniami wdrażającymi do pracy umysłowej. Celowość organizowania takich ćwiczeń na początku roku szkolnego i powracania do nich w miarę istniejących potrzeb jest zupełnie oczywista. Ćwiczenia te nie mogą być jednak organizowane inaczej jak tylko w związku z konkretnym, aktualnie przerobionym materiałem programowym. Dotyczyć one będą:

a) Sposobów prowadzenia zeszytu przedmiotowego, w którym powinny znaleźć się istotne ślady przebiegu lekcji w postaci numeru lekcji, daty, tematu, poruszonych zagadnień, wniosków, notatek z wykładu itp. Taki zeszyt, wzbogacony ponadto pracami wykonanymi w domu na tematy wiążące się z lekcją, pozwoli uczniom należycie przygotowywać się do lekcji powtórzeniowych i egzaminów, nie mówiąc już o tym, że będzie niezbędną dla nich pomocą przy odrabianiu bieżących zadań.

b) Nauczymy uczniów sposobów sporządzania notatek od razu na czysto. Niektórzy koledzy postępują w ten sposób, że do czasu nabycia przez uczniów potrzebnych umiejętności umawiają się z nimi, że ważniejsze sformułowania będą w swym wykładzie akcentowali głosem, zwolnionym tempem wypowiedzi lub powtórzeniem. Nazwiska, daty, nazwy oznaczające nowe pojęcia zapisują w toku wykładu na tablicy. Natomiast metoda dyktowania gotowych sformułowań w związku z omawianymi zagadnieniami nie daje rezultatów pozytywnych, takie postępowanie bowiem nie prowadzi do wyrobienia w uczniach samodzielności myślenia, a tylko sprzyja szerzeniu się formalizmu i schematyzmu.

c) Zorganizujemy również ćwiczenia w pracy z książką, tj. z podręcznikiem i utworem literackim, gdyż książka, obok zeszytu przedmiotowego, stanowić będzie dla ucznia podstawową pomoc przy rozwiązywaniu zadań domowych. Będziemy wyjaśniać uczniom celowość pracy z ołówkiem w rękę (nie kopiowym!), który umożliwi im podkreślanie rzeczy najważniejszych, sporządzanie konspektów (zagadnienia, daty, cytaty) oraz posługiwanie się przy pracy takimi pomocami, jak encyklopedia i słowniki. Ćwiczeniem trzeba będzie również objąć pracę związaną z czytelnictwem czasopism społeczno-literackich.

Zorganizowanie takich ćwiczeń nie zwolni oczywiście kolegów od obowiązku udzielania uczniom szczegółowych objaśnień odnoszących się do każdej zadanej pracy domowej. Zawsze bowiem powinniśmy uczniowi, zwłaszcza w liceum, powiedzieć, co może w podręczniku pominąć, co tylko przeczytać, a czego musi się dobrze nauczyć. Praca nauczyciela skierowana na nauczanie uczniów, jak mają się uczyć, daje duże efekty. Istnieje bowiem ścisły związek takiej pracy z osiąganymi wynikami nauczania.

Należy także zwrócić większą niż dotąd uwagę na ćwiczenia związane z opracowaniem lektury. Młodzież pochłonięta jest najczęściej samą fabułą, natomiast sprawia jej dużą trudność uchwycenie problematyki, wymowy ideologicznej dzieła, określenie postawy pisarza. Jest to między innymi przyczyną pasjonowania się naszej młodzieży powieściami Maya czy Mniszkówny. Są koledzy, którzy umieją obudzić wśród uczniów zainteresowanie wartościową lekturą. Podając uczniom spis lektury uzupełniającej (pod koniec roku szkolnego) nie ograniczają się do suchego wyliczania tytułów, lecz krótko opowiadają o każdej z wymienionych pozycji, zwracają uwagę na zawarte w nich zagadnienia, zainteresowują jakimś ciekawym fragmentem. Bardzo celowe jest także dokładne, lecz nie szkolarskie, omówienie pierwszego przez uczniów przeczytanego utworu, gdyż to umożliwi im bardziej świadome wykorzystanie następnych, wybranych przez nich lektur.

Z kolei poświęćmy trochę uwagi sprawie dzienników lektur. Wiemy, że nauczyciel dzięki nim może śledzić, jak przebiega czytelnictwo młodzieży, ale nie to jest sprawą najważniejszą. Chodzi bowiem głównie o to, aby uczniowie nabrali przekonania, że prowadzą dzienniczek przede wszystkim dla siebie samych, że pomaga on im lepiej i trwalej korzystać z przeczytanych książek. Prowadzenie dzienników powinno u nich wejść w przyzwyczajenie, aby postępowali tak samo w czasie późniejszego, już samodzielnego czytelnictwa. I dlatego nie jest pożyteczne narzucanie jakichś schematów w tym zakresie. Powinniśmy podać uczniom rozmaite sposoby prowadzenia. Uczniowie w klasach wyższych będą mogli wybrać te z nich, które im najbardziej odpowiadają. Jedni będą więc w swym dzienniczku umieszczać krótkie charakterystyki postaci, inni wypiszą występujące w książce zagadnienia lub jakieś charakterystyczne cytaty itp. Oczywiście łatwo nam będzie przekonać uczniów, że pewne dane o książce,



jak tytuł, nazwisko autora, rok powstania utworu, a także daty odnoszące się do rozpoczęcia i zakończenia lektury, powinny być zawsze zapisane, bez względu na indywidualne upodobanie czytelnika. Nauczyciele powinni zainteresować się tym, co czyta młodzież, z jakich źródeł czerpie książki i w jakiej mierze lektura indywidualna ucznia wpływa na jego postawę i wyniki pracy. W szczególności warto dokonać dokładnej analizy wpływu IV Konkursu Czytelniczego na wyniki w nauce języka ojczystego i w pracy wychowawczej szkoły.

Należy też zastanowić się nad sprawą ilustrowania przez uczniów dzienników lektur, gdyż zdarza się, że tego żąda od nich nauczyciel. Wydaje nam się, że może to czynić jedynie uczeń, który czuje potrzebę wypowiadania się rysunkiem. Dla wszystkich innych praca ta byłaby mało celowa.

6. Przy zadawaniu pracy domowej nauczyciel musi odpowiedzieć sobie na dwa pytania:

- a) Czy to będzie praca ustna, czy pisemna?
- b) Na jaki czas oblicza jej wykonanie przez uczniów?

Ad a) Daje się zauważyć nadużywanie pisemnych form pracy.

Często obok nich zadawane są jeszcze inne obszerne prace, np. w klasie IX uczniowie mieli zadane na następną lekcję: sprawozdanie z lekcji (charakterystyka I okresu polskiego Oświecenia), ponadto do ustnego opracowania: wybrać z podręcznika informacje o Naruszewiczu, przeczytać jego *Chudego literata*, zastanowić się nad występującymi w tej satyrze zagadnieniami. Należało w tym wypadku zrezygnować z pracy pisemnej, która miała na celu utwalenie przerobionego materiału, i utwalenia dokonać na samej lekcji, zbierając w punktach przy podsumowaniu dane odnoszące się do wymienionego okresu.

Ad b) Przy obliczaniu czasu, który uczniowie będą musieli przypuszczalnie zużyć na wykonanie zadanej im pracy, powinniśmy brać pod uwagę ucznia przeciętnego. Takie stanowisko nie uszczupla możliwości rozwoju uczniów zdolniejszych, gdyż ci uzyskają wtedy większą ilość czasu na lekturę nadobowiązkową, która pozwoli im poszerzyć i pogłębić wiadomości zgodnie z ich indywidualnymi zainteresowaniami. Rzeczą nauczyciela będzie właściwe pokierowanie czytelnictwem tej kategorii uczniów.

Wiemy z doświadczenia, że dokładne przewidzenie przez nauczyciela czasu wykonania zadanej przez niego pracy nie jest sprawą łatwą. Np. wspomniana już koleżanka, która w V klasie poleciła uczniom napisanie odmiany sześciu rzeczowników, zapytana, odpowiedziała, że praca ta zajmie uczniom „chyba“ pół godziny. Okazało się też, że nie zdawała sobie nawet sprawy z tego, ile kartek zeszytu będą musieli zużyć uczniowie przy tej okazji. Dla konfrontacji swych obliczeń z rzeczywistością dobrze jest, jeżeli polecimy uczniom notowanie (na marginesie, pod datą) czasu zużytego na wykonanie pracy.

Zagadnienie nadmiernego obciążenia uczniów zadawanymi im pracami jest sprawą palącą. Musimy zwrócić uwagę na fakt, że język polski nie jest jedynym przedmiotem, z którego się takie prace zadaje, że większość nauczycieli innych przedmiotów również obowiązana jest planować swą pracę, aby praca domowa ucznia była naturalnym uzupełnieniem pracy lekcyjnej. Chodzi więc o to, aby interesy wszystkich nauczycieli zostały uwzględnione w słusznych proporcjach i żeby godziły się ponadto z interesami uczniów, z ich zdrowiem fizycznym i psychicznym. Te sprawy dadzą się rozwiązać pomyślnie na terenie komisji klasowych.

Musimy jednak zawsze i przede wszystkim pamiętać, że praca domowa ucznia jest tylko dodatkowym środkiem w naszej walce o lepsze wyniki nauczania. Najskuteczniej będziemy o nie walczyć w naszej pracy na lekcji, gdy najodpowiedniej będziemy wykorzystywać każdą jej minutę i gdy potrafimy pobudzić całą klasę do świadomej aktywności. Wtedy nie będzie potrzeby zadawać uczniom zbyt wiele, gdyż już na samej lekcji pozyskają dużo wiadomości, utrwala je sobie, zdobędą dużo umiejętności, potrzebne nawyki, a czynna postawa na lekcji wzbogaci ich charakter i spotęguje wolę.

Krócej już zajmiemy się następnym zagadnieniem.

## II. Praca uczniów w domu

Wyniki jej zależą w poważnej mierze od nas: o ile nauczyliśmy ucznia, jak ma się uczyć, o ile ukształtowaliśmy jego charakter, wyrobiliśmy właściwy stosunek do podejmowanych obowiązków. Uczeń w domu przestaje być bezpośrednio kierowany przez nauczyciela, powinien jednak korzystać z poprzednio udzielonych mu przez niego wskazówek, gdyż w ten sposób łatwiej mu będzie pracować. A więc musimy wskazać uczniom, że lepiej rozpocząć pracę od zadania pisemnego, i to w tym samym dniu, w którym praca została zadana. Każda forma wypowiedzi pisemnej musi być uprzednio przyswojona przez uczniów w toku pracy lekcyjnej. Uczeń powinien zachować tutaj następującą kolejność postępowania: 1. zrozumieć dokładnie temat; 2. przypomnieć sobie wskazówki, jakie otrzymał w szkole w związku z zadaną pracą; 3. przeczytać i zastanowić się nad utworem, jeśli odwołuje się do niego temat; 4. zapoznać się ze wskazaną przez nauczyciela partią podręcznika; 5. przejrzeć notatki z lekcji (jeżeli temat się z nią wiąże); 6. ułożyć plan pracy; 7. opracować wg niego zagadnienie podane w temacie.

Dobrze jest, jeśli w tym miejscu uczeń przerwie swą pracę i po odpoczynku przejdzie do innej. Gdy z kolei znowu powróci do poprzedniego zadania, łatwiej zauważy błędy, trafniej będzie mógł ocenić, czy pracę wykonał rzeczywiście na temat. Po dokonaniu poprawek uczeń powinien teraz pracę przepisać do zeszytu przedmiotowego. Na umiejętność kon-

troli własnej pracy przez ucznia położymy największy nacisk, ma ona bowiem olbrzymie znaczenie wychowawcze.

Należy poradzić uczniowi, aby lekturę uzupełniającą i większe utwory z lektury obowiązkowej czytał po kolacji, przed pójściem na spoczynek. Nauczmy go czytać z ołówkiem w rękę, z kartką papieru do robienia notatek i z pociętymi, wąskimi paskami papieru, które posłużą mu do zakładania stronic. Taka praca pozwoli mu później wziąć czynny udział w lekcji, a wypowiedziane na temat omawianej lekcji sądy będzie mógł łatwo poprzeć odpowiednimi, uprzednio wybranymi cytatami. Przy przygotowaniu lektury obowiązkowej należy pomóc uczniowi wskazując mu najbardziej podstawowe zagadnienia, na które powinien zwrócić uwagę.

Przy zadawaniu wiersza do wyuczenia na pamięć powiemy uczniom o zaletach metody całości, a przy dłuższych utworach — metody mieszanej, polegającej na kolejnym wyuczaniu się mniejszych części, ale stanowiących jakąś logiczną całość. Te części powinniśmy uczniom sami wskazać w czasie zadawania wiersza. Zwrócimy ponadto swym uczniom uwagę, że pamiętać będą wiersz lepiej i trwalej, jeżeli powtarzanie rozłożą na dłuższy czas. Wiedząc o tym wyznaczamy odpowiedni termin na wyegzekwowanie wiersza od uczniów. Będziemy też pamiętać, aby uczniowie usłyszeli po raz pierwszy wiersz przeznaczony do pamięciowego opanowania — wygłoszony poprawnie, bez przekreżeń i zająknięć. Z praktyki wiadomo, że ma to duże znaczenie w procesie pamięciowego uczenia się.

Przy omawianiu zagadnienia pracy ucznia w domu należy wspomnieć również o roli rodziców. Większość rodziców, jak wiemy, interesuje się, czy i jak ich dziecko przygotowuje się do lekcji. Wyniki tej troski są zupełnie widoczne. Dziecko lubi mówić o swej pracy, chce się podzielić z otoczeniem swymi osiągnięciami i trudnościami. Zainteresowanie się więc rodziców sprawami dziecka (lecz nie wyręczanie go w pracy!) bezspornie jest dodatkowym bodźcem podniecającym jego zapał do pracy.

Jest jednak część rodziców, którzy mało albo nawet wcale nie interesują się nauką swych dzieci, troskę o te sprawy pozostawiają całkowicie szkole. Nic dziwnego, że odbija się to ujemnie na pracy dziecka. Przyczyną tego smutnego zjawiska jest często brak uświadomienia sobie przez takich rodziców celów i zadań naszej szkoły.

Polonista ma tutaj wdzięczne pole do działania. Dla ilustracji podam kilka tematów pracy domowej pozwalających zainteresować rodziców tym, co się dzieje w szkole, do której uczęszcza ich dziecko. Np. zadajmy do domu, jako ćwiczenie w opowiadaniu czy streszczeniu, tak sformułowany temat: *Opowiedz (streść) rodzicom czytanek, którą dziś opracowaliśmy*. Gdy chcemy udoskonalić technikę czytania: *Przeczytaj w niedzielę rodzicom czytanek, wiersz itd.* Zwłaszcza teraz, w Roku Mickiewiczowskim, zadania takie mogą przyczynić się do szerokiego upowszechnienia twórczości naszego wielkiego poety. Również ćwiczenia słownikowe stwarzają okazję do zainteresowania rodziców pracą dziecka. Np. wydamy takie

polecenie: *Poproś ojca, aby opowiedział ci, jak się nazywają narzędzia, którymi posługuje się przy swej pracy. Do czego one służą? Albo: Jak się nazywa maszyna, przy której pracuje? Z jakich części się składa i do czego one służą?* Te i tym podobne zadania czasem dają dobre rezultaty, budzą zainteresowanie rodziców szkołą i pracą dziecka. Zaczynają wtedy kontrolować jego pracę i choć nie zawsze mogą ocenić jej treść, ale już sam fakt, że praca ta jest kontrolowana, pobudza dziecko do lepszej pracy.

Zagadnienie powyższe podkreśla znaczenie kontroli pracy domowej ucznia. Wspomnieliśmy dotychczas o dwu rodzajach takiej kontroli: 1. dokonanej przez samego ucznia (gdy potrafił krytycznie spojrzeć na swą pracę i dokonać jej poprawy) oraz 2. przez rodziców.

Z kolei zastanówmy się nad dalszym zagadnieniem, dotyczącym organizacji pracy domowej, która jest jednocześnie trzecim rodzajem kontroli, mianowicie:

### **III. Kontrola wykonania prac domowych w szkole**

Tak samo jak zadawanie prac, również i kontrola ich wykonania musi stanowić dokładnie przemyślaną i zaplanowaną część lekcji. Często tę część umieszcza się na początku lekcji, nie powinno to być jednak regułą. Stałe powtarzający się układ ogniów w naszych lekcjach mogłyby z czasem wprowadzić do klasy nudę i apatię, do czego my, poloniści, nie możemy nigdy dopuścić.

Moment kontroli może też wystąpić w środku lekcji, łącznie z przerabianym materiałem, kiedy np. odwołujemy się do już posiadanych przez uczniów wiadomości. Kontrola może również wystąpić pod koniec jednostki lekcyjnej, gdy chcemy dokonać syntezy jakiejś partii materiału i sięgamy do wiadomości uczniów na temat ostatnich lekcji albo nawet jeszcze dawniejszych.

Jedno jest pewne, że bez względu na to, jakie miejsce kontrola wiadomości zajmuje w lekcji, zawsze musi ona występować, gdyż uczeń powinien być mocno przekonany, że każda jego dobra praca zawsze spotka się z uznaniem nauczyciela i że każde udowodnione mu zlekceważenie pracy zawsze spotka się z surową naganą i niedostateczną oceną. Inaczej dobrzy i pilni uczniowie rychło by się zniechęcili, leniwi zaś utwierdzałiby się w swej postawie i później złe nawyki przenosili do zakładu pracy.

Warto też krótko wspomnieć o lekcjach powtórzeniowych, które najczęściej są oparte na przygotowaniu się uczniów do tej pracy w domu. Lekcje tego typu nie powinny nigdy sprowadzać się do mechanicznego reprodukowania wiadomości poprzednio zdobytych przez uczniów. Stają się wtedy zwykłym odpytywaniem na stopnie. Należy zorganizowana lekcja powtórzeniowa ma charakter głębszy, przypomina wprawdzie dawny materiał, utrwała go, lecz jednocześnie staje się okazją, by ten materiał pogłębić, rozszerzyć i usystematyzować. Np. po kolejnym opra-

cowaniu w klasie X utworów Mickiewicza polecimy uczniom przygotować temat *Ideowe i artystyczne wartości dzieł Mickiewicza*, podając jednocześnie odpowiednie źródła, a nawet podyskutujemy z klasą, na jakie kwestie trzeba będzie sobie odpowiedzieć w związku z zagadnieniem. Taki temat nie może być oczywiście zadany z lekcji na lekcję i omówienie go przeniesiemy na drugą czy trzecią kolejną lekcję. Tymczasem, ponieważ nie możemy jeszcze przejść do Słowackiego, zajmiemy klasę pracą nad czasopismami społeczno-literackimi.

Dobra organizacja pracy ucznia, którą, świadomi jej wychowawczych i kształcących wartości, będziemy starannie planowali w czasie przygotowywania się do każdej lekcji, musi usunąć istniejące jeszcze niedociągnięcia w tej dziedzinie. Budziły one słuszne obawy społeczeństwa. Braki te przeszkadzały nam często uczynić nasz przedmiot skutecznym narzędziem wychowania w moralności socjalistycznej, zwłaszcza w patriotyzmie. Stawiały naukę języka polskiego i literatury w rzędzie przedmiotów najtrudniejszych, najbardziej obciążających budżet czasu uczniów. Zapewne braki we właściwej organizacji pracy spowodowały, że stawiamy naszym uczniom znikomą ilość ocen bardzo dobrych i bardzo wiele niedostatecznych. Za ten stan rzeczy nie możemy obarczać wyłączną odpowiedzialnością uczniów, skoro często ci sami uczniowie osiągają w innych przedmiotach zadowalające wyniki. Musimy odpowiedzialność w dużej mierze przyjąć na siebie. Nie wszyscy jeszcze potrafiliśmy obudzić w młodzieży miłość do języka i literatury ojczystej. Musimy na obudzenie tego uczucia skierować teraz cały nasz wysiłek. Gdy to osiągniemy, język polski stanie się dla młodzieży przedmiotem łatwym, zajmującym, a nawet dostarczającym wielu wzruszeń. Lekcje nasze muszą być dydaktycznie owocne i wychowawczo celne. Wysiłek uczniów w czasie pracy na lekcjach i przy odrabianiu prac domowych nie może jednak przewyższać ich umysłowych i fizycznych możliwości, a ponadto zawsze powinni oni wiedzieć, dlaczego muszą się zdobyć na ten wysiłek, jaki jest cel ostateczny tej pracy.

\* \* \*

W szczupłych ramach niniejszego artykułu trudno było wyczerpać zagadnienia związane z organizowaniem pracy uczniów. Nie to też było moim zamiarem. Chciałem tylko podzielić się z kolegami fragmentem moich przemyśleń i zachęcić do podobnych. Pozwoli to nam rzeczowo i dokładnie przeanalizować obecną sytuację i zdecydować o środkach, które umożliwią nam lepszą pracę na najzaszczytniejszym posterunku — nauczyciela języka ojczystego.

## ROK MICKIEWICZOWSKI W SZKOLE (Projekty — Materiały)

*Jak ziemia nasza długa i szeroka  
Pieśń jego w sereach jednym echem brzmi.<sup>1</sup>*

W bieżącym roku na mocy uchwały rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej obchodzimy uroczyste stulecie śmierci wielkiego poety narodu polskiego Adama Mickiewicza. W nrze 1/1955 *Dziennika Urzędowego* Ministerstwa Oświaty, w komunikacie w sprawie Roku Mickiewiczowskiego, czytamy: „Rok Mickiewiczowski w szkołach powinien uczynić twórczość i postać poety szczególnie bliską młodzieży, zainteresować młodzież rolą i znaczeniem Mickiewicza, w kulturze polskiej i ogólnoludzkiej, przyczynić się do lepszego zrozumienia przez młodzież polskich walk narodowo-wyzwoleńczych, przyczynić się do pogłębienia uczuć patriotyzmu i internacjonalizmu, do podniesienia wrażliwości młodzieży na piękno poezji, na piękno języka i na piękno dobrej recytacji.“

Pracę nad wypełnieniem tych zadań podejmują w roku bieżącym szkoły, w których powstają specjalne szkolne komitety obchodu Roku Mickiewiczowskiego. Do pracy tej powołani są poloniści, historycy, nauczyciele rysunków, opiekunowie bibliotek szkolnych. Rzecz oczywista, podział pracy to sprawa wewnętrzna każdego komitetu. Należy jednak przy sposobności podkreślić wielką rolę biblioteki szkolnej w przeprowadzeniu tej akcji. Biblioteka szkolna powołana jest do tej pracy jako współorganizatorka uroczystości, obchodów i wszelkich akcji związanych z problematyką Roku Mickiewiczowskiego. Biblioteka szkolna przez zastosowanie właściwych dla swej pracy form propagandy książki, czytelnictwa itd. wydatnie pomoże w zbliżeniu młodzieży postaci Mickiewicza, jego życia i twórczości.

Ogólny kierunek pracom związanym z obchodem Roku Mickiewiczowskiego w szkole nadaje wspomniana już wyżej instrukcja Ministerstwa Oświaty.

W artykule niniejszym przedstawiam kilka projektów obchodu Roku Mickiewiczowskiego w szkole. Jednocześnie, w ścisłym powiązaniu z tymi projektami, zamieszczam materiały bibliograficzne na temat życia i twórczości poety oraz informacje o różnych pracach o Mickiewiczu, niektóre z tych prac cytuję w urywkach. Materiały te mogą służyć do ilustracji zagadnień i tematów podjętych prac w ramach obchodu stulecia śmierci autora *Pana Tadeusza*.

---

<sup>1</sup> A. E. Odyniec *Na obchód rocznicy śmierci Adama Mickiewicza we Wrocławiu*, r. 1881.

## Katalog mickiewiczowski

Podstawową pracą jest zgromadzenie w bibliotece szkolnej wszystkich utworów Adama Mickiewicza objętych programem nauczania języka polskiego. Umożliwi to w związku z odpowiednią tematyką programową przygotowanie specjalnego katalogu mickiewiczowskiego. Katalog ten można przewidzieć od razu jako jeden z eksponatów na późniejszą wystawę. Wykonanie tego katalogu zleci komitet (tak będą już w skrócie nazywał szkolny komitet obchodu Roku Mickiewiczowskiego) którejś z klas, najlepiej oddzielnie szkoły podstawowej i szkoły licealnej, lub ogłosi specjalny konkurs szkolny na przygotowanie tej pracy. Na katalog ten mogą się złożyć ozdobnie wykonane karty jednakowego formatu, przedstawiające w formie ilustracyjnej treść utworów Mickiewicza. W lewym lub prawym rogu tej karty umieści się w ramkach sygnaturę książki znajdującej się w zasobach bibliotecznych szkoły. Np. do karty *Sonetów krymskich* można dać ilustrację treści sonetu *Burza* czy rysunek przedstawiający postać Mickiewicza na skałach Ajudahu (wg rysunku Wańkowicza), do karty *Pan Tadeusz* — np. fragment wnętrza dworu Sopliców z portretami Kościuszki i Dąbrowskiego.

Pewną pomoc w realizacji pomysłów młodzieży nad przygotowaniem kart tego katalogu powinni okazać powołani do tych spraw poloniści czy bibliotekarz.

### Konkurs szkolny

Bardzo atrakcyjny i posiadający duże walory wychowawcze jest konkurs szkolny na najlepsze prace na temat życia i twórczości Mickiewicza. Konkurs ten, którego regulamin opracuje specjalna komisja złożona z polonistów, nauczyciela rysunków, historyka i bibliotekarza, może obejmować różne rodzaje prac, np. rysunek, ilustracje do utworu, opracowanie utworu czy wypracowanie na temat twórczości Adama Mickiewicza. W klasach wyższych (X, XI) można zastosować formę referatu jako pracę konkursową. Dobrze przemyślany i przygotowany regulamin konkursu, dający możliwość przedstawienia indywidualnych pomysłów i opracowań przez uczniów, troskliwa opieka nad uczestnikami konkursu w okresie poprzedzającym termin złożenia przez nich prac — umożliwi śledzenie stopnia samodzielności w dochodzeniu do koncepcji i rozwiązań oraz może sprawić, że konkurs szkolny będzie nie tylko udaną imprezą, ale spełni również ważne zadanie w przygotowaniu ucznia do samodzielnej pracy.

Prace konkursowe, które młodzież złoży w wyznaczonym terminie, np. do 15 X b. r., powinny być ocenione do końca tegoż miesiąca, aby można było umieścić je na wystawie poświęconej twórczości Mickiewicza. Potraktowanie nagrodzonych i wyróżnionych prac uczniowskich jako eksponatów wystawowych spełni również dużą rolę wychowawczą i poznawczą.

Oto kilka podanych tu przykładowo tematów prac na temat twórczości poety:

Adam Mickiewicz jako poeta młodych,

Adam Mickiewicz — człowiek czynu i chorąży postępu społecznego,

Problem walki narodowo-wyzwoleńczej w utworach Mickiewicza, Mickiewicz i Puszkina — rewolucyjni poeci romantyzmu,

Mickiewicz jako rzecznik sprawy narodowej i społecznej,

Utwory Mickiewicza jako wyraz głębokiego patriotyzmu poety.

Lekcje poświęcone omawianiu współczesnego życia literackiego powinny w bieżącym roku szkolnym szczególnie silnie uwzględniać tematykę związaną z twórczością poety i w ogóle — okresu romantyzmu. Na lekcje te młodzież mogłaby przygotować albumy wycinków i ilustracji odnoszących się do Roku Mickiewiczowskiego. Albumy takie, bardzo starannie przez uczniów przygotowywane, mogłyby się stać również eksponatami wystawowymi.

Omówione wyżej formy pracy w Roku Mickiewiczowskim w szkole mogą bardzo wydatnie pomóc w przygotowaniu centralnej uroczystości — obchodu poświęconemu Mickiewiczowi w szkole, mogą dać poważny i bogaty materiał eksponatowy na wystawę, którą szkoła urządzi np. w listopadzie. Urządzenie wystawy jest pracą bardzo absorbującą i trzeba na jej przygotowanie poświęcić dużo czasu. Z tych względów wydaje się, że lepiej urządzić ją przy końcu roku kalendarzowego, a jednocześnie powiązać z datą śmierci Mickiewicza. W listopadzie odbywać się będą ponadto centralne uroczystości poświęcone pamięci poety, w miesiącu tym kończy się już omawianie twórczości poety na lekcjach w klasie X i wystawa może spełnić rolę podsumowania, powtórzenia i utrwalenia wiedzy o Mickiewicz.

Podany niżej projekt wystawy jest niewątpliwie dla wielu szkół zbyt obszerny ze względu na różne trudności, np. lokalowe, w zdobyciu materiałów itd. Jednak część z proponowanych tu prac na pewno można będzie podjąć w ramach każdego szkolnego obchodu Roku Mickiewiczowskiego.

### Projekt wystawy

Wystawa może zawierać cztery główne działy. Dział pierwszy obejmie powojenne wydania utworów Mickiewicza i prac krytycznych dotyczących jego życia i twórczości. Dział drugi — to na szerokim tle epoki obraz życia i twórczości poety, przedstawiony w makietach, planszach i wykresach. Dział trzeci obejmie temat „Mickiewicz i jego twórczość w utworach pisarzy i poetów XIX i XX wieku“. W dziale czwartym zostaną zgromadzone prace uczniów o twórczości poety.

1. W dziale pierwszym należy zebrać wydania utworów poety znajdujące się w bibliotece szkolnej. Przede wszystkim trzeba tu uwzględnić utwory Mickiewicza opracowywane w szkole. Można wyodrębnić część



utworów związanych programem nauczania ze szkołą podstawową i częścią dotyczącą klas licealnych. W tym wypadku należy utwory ułożyć według kolejności opracowywania, zaopatrując ten dział w odpowiednio informujące napisy. Jeżeli nie będzie się rozdzielać utworów na poziomy nauczania, to najlepiej uszeregować je chronologicznie według dat wydania drukiem. Bardziej praktyczny wydaje się podział pierwszy, gdyż łączy się ściśle z tematem „Mickiewicz w szkole“. Oczywiście, że można tu również zastosować jeszcze i trzeci sposób ukazania twórczości poety, a mianowicie zgromadzić w tym dziale wszystkie jego utwory. Jest to jednak trudne, gdyż brak jeszcze kompletu dzieł Mickiewicza wydanych po wojnie.

Warto pomyśleć o zgromadzeniu w tym dziale możliwie cennych materiałów ilustracyjnych, jak: fotokopie kart tytułowych utworów, fotokopie rękopisów, choćby *Pana Tadeusza*<sup>1</sup>, portrety poety z różnych lat jego życia i twórczości, np. Mickiewicz w Rosji, w okresie pisania *Pana Tadeusza*, w r. 1848, w r. 1855. Ilustracje te i portrety należy tak rozmieścić na ścianach, aby uwydatniły wyraźniej dany okres twórczości zilustrowany wyłożonymi na stołach utworami. Do tego działu również należą prace o Mickiewiczu wydane w latach 1945—1955.

Nie trzeba się starać o zgromadzenie wszystkich ogłoszonych drukiem prac o twórczości poety; lepiej będzie wybrać prace bardziej dostępne i silniej związane z programem szkolnym, i to przede wszystkim te, które uczniowie klas wyższych mogą przeczytać i zrozumieć. Można tu wykorzystać prace: L. G o m o l i c k i — *Mickiewicz wśród Rosjan*, M. J a s t r u n — *Mickiewicz*, J. P r z y b o ś — *Czytając Mickiewicza*, H. S z y p e r — *Adam Mickiewicz...*, S. Ż ó ł k i e w s k i — *Spór o Mickiewicza*. Przy okazji dodam, że w ostatnim stadium przygotowywania znajduje się bibliografia prac o Adamie Mickiewiczu, a powojenne, wydane na ten temat, rejestruje m. in. w obszernym wyborze J. S t r a d e c k i podając to jako załącznik do artykułu Stefana Żółkiewskiego w *Pamiętniku Literackim*<sup>2</sup>.

Prace o Mickiewiczu, które znajdują się w zasobach bibliotecznych szkoły, można podzielić na dwie grupy; pierwszą stanowić będą prace trudniejsze, które poleci się młodzieży do przeczytania w okresie pomaturalnym, drugą — prace łatwiejsze, bardziej dostępne, oznaczone jako pożądane uzupełnienie i rozszerzenie wiedzy o życiu i twórczości wielkiego poety jeszcze w trakcie nauki w szkole średniej. Podział ten wymagałby niewątpliwie napisów informacyjnych.

Poza tym w dziale pierwszym można by jeszcze dodatkowo urządzić specjalny „kącik“ poświęcony *Panu Tadeuszowi*. Na ścianie znaleźć się powinna makietka karty tytułowej dzieła z r. 1834, wykonana przez kogoś ze zdolnych uczniów szkoły. Makiecie tej mogłyby towarzyszyć dwa

<sup>1</sup> *Pan Tadeusz*. Podobizna rękopisów. Wrocław 1949.

<sup>2</sup> S. Żółkiewski *Rozwój badań literatury polskiej w latach 1944—1954. Pamiętnik Literacki*. R. XLV, 1954, z. 4, s. 383—475.

cytaty jako pewien dwugłos poetycki w sprawie *Pana Tadeusza*. I tak np. z jednej strony makiety urywek z *Epilogu* do utworu:

O, gdybym kiedyś dożył tej pociechy,  
Żeby te księgi zbłądziły pod strzechy...

aż do słów:

Gdyby też wzięły na koniec do ręki  
Te księgi, proste jako ich piosenki.

A z drugiej strony, choćby ten z wiersza T. Lenartowicza pt. *Tasso*:

Rzekł, a myśl moja drogą swą utartą  
Pobiegła, kędy cień rozdziela grusza...  
Kiedyż tam pastuch nad Wisłą lub Wartą  
Czytać tak będzie *Pana Tadeusza*?<sup>1</sup>

Aby silniej uwypuklić sens myślowy tych urywków, można przygotować w formie tabelki czy wykresu krótkie zestawienie wydań utworu w okresie międzywojennym i w okresie powojennym. Zestawienie to wykaze, iż w ciągu dwudziestu lat okresu międzywojennego było 20 wydań *Pana Tadeusza*, a w ciągu dziesięciu lat Polski Ludowej wydano ten utwór 25 razy, w tym wielokrotnie w nakładach masowych.

Zgromadzone na stole przynajmniej najważniejsze wydania poematu po r. 1944<sup>2</sup> ukażą młodzieży w sposób oczywisty realizację marzeń poetyckich autora tego utworu — marzeń o wyraźnym zabarwieniu społecznym.

Kącik *Pana Tadeusza*, mający dobrą oprawę zdobniczą, może spełnić wielką rolę w ukazaniu dzieła Polski Ludowej w upowszechnieniu książki i ogólnie — oświaty.

2. W dziale drugim zostanie przedstawiony na szerokim tle epoki obraz życia i twórczości Adama Mickiewicza, wyrażony w formie makiet, plansz i wykresów. Zadanie to jest dość trudne, ale bardzo ciekawe i wdzięczne. Wielki poeta narodu polskiego musi być ukazany na tle pełnego obrazu epoki, w której tworzył. Z tablic i wykresów powinna przemówić do uczniów wielka prawda o twórcy *Dziadów*. Prawda o latach młodości i marzeń i myśli nad przyszłością kraju, o dyskusjach w kołach młodzieży wileńskiej i o dziejach tej młodzieży. Powinno się zebrać w tym dziale wszystko to, co ukaże właściwy sens przełomu romantycznego spowodowanego przemianami ekonomiczno-społecznymi i niewolą narodu. Z tych tablic i wykresów młodzież powinna odczytać młodzięcze dzieje poety na tle dziejów narodu i Europy. Zdanie Słowackiego z listu do siostry Olesi: „Romantyczność przemaga już u nas“, pisanego w War-

<sup>1</sup> T. Lenartowicz *Poezje wybrane*. Warszawa 1954, s. 420.

<sup>2</sup> Np. Łódź 1945, „Książka“; Warszawa 1948, PZWS; w: *Dzieła*. Wydanie Narodowe. T. 4. Kraków 1949; Warszawa 1950. „Książka i Wiedza“, z ilustracjami T. Gronowskiego; Wrocław 1950, KUK, z ilustracjami E. M. Andriollego; Warszawa 1953, „Czytelnik“ itd.

szawie w przededniu powstania listopadowego<sup>1</sup>, określa w pewnym stopniu tę wielką rolę Mickiewicza jako poety młodych, duchowego przywódcy ówczesnego pokolenia młodzieży.

Tablice i wykresy pomogą również podkreślić ścisły związek twórczości poety z problematyką ludową. Pisał Ignacy Domejko w jednym ze swych listów, datowanym w dalekim Santiago w Chile<sup>2</sup>, o latach młodości Mickiewicza, wspominając jednocześnie o Janie Czeczocie: „Owóz dwaj nasi studenci szkoły Nowogródzkiej od najrańszych lat znali dobrze lud nasz litewski, polubili jego pieśni, przejęli się jego duchem i poezją, ku czemu zapewne przyczyniło się i to, że małe miasteczko Nowogródek niewiele się różniło od wsi, dworów i zaścianków naszych. Przypatrywali się kiermaszom, targom i odpustom, bywali na weselach chłopskich, dożynkach i pogrzebach. Stąd też ze szkolnego jeszcze życia uboga strzecha i pieśń gminna roznieciły w obu pierwszy ogień poetyczny.“

W tablicach tych i wykresach przedstawi się okres pobytu poety w Rosji, tak ważny dla kształtowania się jego postawy poetyckiej i społecznej, okres *Sonetów krymskich* i *Konrada Wallenroda*. Poeta zostanie ukazany jako człowiek czynu i chorąży postępu społecznego w okresie Legionu Włoskiego, *Trybuny Ludów* i Legionu Tureckiego. Ten pełny obraz życia i twórczości poety, ukazany na tle życia narodu i całej Europy, da młodzieży możliwość zrozumienia wielkiej roli Mickiewicza w przewodzeniu postępowym siłom polskiego romantyzmu, w utrzymywaniu ducha polskości umęczonego przez carską przemoc narodu, w podnoszeniu sztandaru walki „Za naszą i waszą wolność“.

Pisał Żeromski w r. 1886:

„Naród zabijany musi się bronić, a aby się bronić, musi szukać otuchy — u Mickiewicza ją znajdzie“<sup>3</sup>.

Tę wielką rangę przyznaną Mickiewiczowi, rangę obywatelską i poetycką, starał się określić J. I. Kraszewski w słowach:

„Wszystko jest dziełem Mickiewicza, który pierwszy wyłamał się z ciasnych szranek ku światłu i życiu i stanął poezjami swymi na wyżynie Goethego i Byrona, i duchem sięgnął ku nim. *Jagiellonidę* zastąpił *Wallenrod* i *Dziady*. Przez wyłom, którego on dokonał, poszli wszyscy, co do pochodu się mieli.“<sup>4</sup>

Aby uzmysłwić młodzieży przełomowe znaczenie twórczości Mickiewicza w dziejach polskiego romantyzmu i ogólnie — literatury polskiej,

<sup>1</sup> J. Słowacki *Dzieła*. T. XIV. *Listy*. Wrocław 1952, s. 43.

<sup>2</sup> I. Domejko *List do B. Zaleskiego*, 16 X 1869, w: *Księga pamiątkowa ku uczczeniu setnej rocznicy urodzin Adama Mickiewicza (1798—1898)*. T. 1—2. Warszawa 1898.

<sup>3</sup> S. Żeromski *Dzienniki*. Cz. II. Warszawa 1954, s. 24.

<sup>4</sup> J. I. Kraszewski *Listy do Nieznajomego*. Kłosy, 1878.

należy zastanowić się nad formą i treścią tych tablic, wykresów i plansz, które chcemy sporządzić jako eksponaty na wystawę szkolną poświęconą życiu i twórczości naszego wielkiego rodaka. Jedną z nich może być tablica przedstawiająca życie i twórczość poety w datach, na tle wydarzeń krajowych i ogólnoeuropejskich. Zestawienie w kilku równoległych rubrykach różnych dat pozwoli młodzieży głębiej i wszechstronniej dostrzec najściślejsze związki twórczości Mickiewicza z ogólną sytuacją narodową i ekonomiczno-społeczną w kraju i wydarzeniami polityczno-społecznymi w Europie. W zestawieniu tym wystąpi oczywisty dynamizm rozwoju postępowej myśli romantyzmu polskiego i nierozdzielność spraw walki o wyzwolenie narodowe i społeczne.

Można również przygotować na wystawę dwie tablice przedstawiające okresy twórczości poety. Ukażą one na tle życia Mickiewicza jego drogę poetycką i działalność polityczną. Każda z nich powinna się składać z dwóch części. I tak tablica I — okres twórczości i życia do r. 1830, w tym: a) okres wileńsko-kowieński, b) okres pobytu w Rosji; tablica II — okres życia i twórczości po pobycie w Rosji, w tym: a) podróże i twórczość do r. 1834, b) twórczość i działalność polityczna po r. 1834 aż do chwili śmierci.

Wydaje się, że tego typu tablice, dające nie tylko wiedzę o życiu i twórczości poety, ale ukazujące także szlaki jego podróży na tle mapy Europy, mogą bardzo wydatnie pomóc młodzieży w zrozumieniu działalności politycznej poety. Konieczna wydaje się tu ścisła korelacja z faktami historycznymi, dlatego też dobrze byłoby dać polityczną mapę Europy. Tablice te warto ożywić ilustracjami (jeżeli będzie można do nich dotrzeć), a więc reprodukcjami zdjęć i obrazów przedstawiających Mickiewicza, np.: Mickiewicz i Puszkina pod pomnikiem Piotra I, Mickiewicz przemawiający z balkonu we Florencji itd. Można dobrać również zdjęcia przedstawiające jakieś charakterystyczne widoki danego miasta itp.

Bardzo interesująco może się prezentować odrębna tablica związana z działalnością poety w okresie redagowania *Trybuny Ludów*. Tablica ta powinna również zawierać mapę polityczną Europy w tym okresie. Paryż — uzupełniony np. ilustracją ukazującą sylwetkę poety na tle pierwszej strony pisma z treścią końcową artykułu *Nasz Program* — byłby na tej tablicy punktem centralnym; z niego można poprowadzić strzałki do tych krajów europejskich, z których pochodzili postępowi działacze, pisarze i publicyści wchodzący w skład redakcji *Trybuny Ludów*. Tablice te staną się niewątpliwie pewnym uplastycznieniem i uzupełnieniem poprzedniej, która przedstawiała życie i twórczość Mickiewicza w datach.

Podane tu projekty makiet i tablic nie wyczerpują absolutnie wszystkich możliwości. Szczególnie w tym dziale ścisła współpraca polonisty z historykiem i nauczycielem rysunków jest konieczna.

3. Trzeci dział, ustalony w założeniach wystawy, ma za zadanie skupić eksponaty służące do opracowania tematu „Mickiewicz i jego twór-

cość w utworach pisarzy i poetów XIX i XX w.“ Nie uda się tu zebrać zbyt wielu utworów, listów, pamiętników itd., w których jest mowa o poecie i jego twórczości. Zresztą, nikt tego nie będzie oczekiwał od wystawy szkolnej. Niepodobieństwem jest nawet obecnie kusić się o zebranie pełnego materiału dotyczącego Mickiewicza. Warto jednak spróbować choć w małej części spełnić to zadanie, aby podkreślić wielki wpływ postępowej myśli poety na twórczość współczesnych mu, jak i późniejszych poetów i pisarzy. Dlatego też trzeba wybrać pewną ilość utworów bardziej dostępnych (znajdujących się w księgozbiornicy szkolnej), do których młodzież mogłaby z pożytkiem zajrzeć, ale jednocześnie tych dzieł, w których rola Mickiewicza lub wartość i znaczenie jego utworów są wyraźnie określone.

Nasuwa się pytanie — jak to młodzieży ukazać? Wydaje się, że w tym wypadku można sobie radzić dwojako. Np. wyłoży się książki na stołach, otwarte w tym miejscu, gdzie jest mowa o poecie lub o jego utworach, i wybrany urywek tekstu obejmie się w ramkę z czerwonych paseczków, przy eksponacie natomiast należy ustawić lub położyć jego kartę katalogową informującą o autorze i tytule utworu oraz roku wydania. Znacznie lepiej jednak, gdy szkoła rozporządza dwoma egzemplarzami danego utworu i wówczas okładka żywiej przemawia do zwiedzających wystawę niż skrócony adres bibliograficzny książki wypisany na kartoniku małego formatu. Można zastosować inny sposób: wypisanie odpowiedniego cytatu na oddzielnej karcie, obramowanie go w ramki z paseczków lub z papieroplastyki i umieszczenie nad leżącym na stole eksponatem, tzn. utworem zawierającym ten wyjątek. W tym dziale warto zachować tok chronologiczny w przedstawieniu sądów o Mickiewiczu i o jego twórczości w utworach innych twórców polskich.

Napisem wprowadzającym do problematyki tego działu mógłby stać się urywek z przemówienia B. Bieruta:

„Nigdy bardziej nie były bliskie masom ludowym, jak właśnie dziś, wspaniałe i przepiękne utwory Adama Mickiewicza, podnoszące mowę ojczystą na wyżyny nieźrównanego piękna. Nigdy silniej — jak właśnie dziś — nie przemawiały do serc Jego przepojone nieźrównanym żarem uczucia patriotyczne, w których sprawy narodowe zawsze wiązały się nierozzerwalnie z wielkimi dążeniami społecznymi i ogólnoludzkimi.“<sup>1</sup>

O wielkim poecie, o jego wpływie na współczesnych pisano już wielokrotnie. Poezja jego była podniętą do pracy w kołach konspiratorów w przededniu powstania listopadowego. Budziła w społeczeństwie polskim tęsknotę do chwili wyzwolenia spod ucisku politycznego, ożywiała nadzieje na rychłe uwolnienie spod knuta „żandarma Europy“. Toteż o roli Mickiewicza współcześni poecie wypowiadają się bardzo często

---

<sup>1</sup> B. Bierut *Przemówienie... przy odstonięciu pomnika Mickiewicza w Warszawie dnia 28 I 1950 r.*, w: A. Mickiewicz *Wybór pism*. Warszawa 1952, s. VII.

w swych pracach. Piszą: S. Goszczyński w swym pamiętniku o wpływie utworów poety, J. U. Niemcewicz o pięknie *Pana Tadeusza* (list z 15 VII 1837), J. Słowacki w listach do matki, w *Beniowskim* (pieśń V, VIII), Z. Krasiński w swych listach, C. K. Norwid w *Czarnych kwiatach*, Syrokomla w wierszu *Księgarz uliczny*, K. Ujejski w wierszu pt. *Wieść o Adamie Mickiewiczu* itd. Piszą poza tym o Mickiewiczu poeci mniej nam dziś znani, jak np. Fr. Wężyk, A. Gorecki, M. Gosławski, St. Jaszowski, J. Korsak i in.<sup>1</sup>

Poezja A. Mickiewicza obejmowała swym wpływem pokolenie młodych, pragnących zmian, buntujących się przeciw istniejącym stosunkom, podtrzymywała zapał i zwiększała energię w działaniu przedstawicieli postępowej myśli polskiej, świeciła przykładem ukochania Ojczyzny spiskowcom w Szkole Podchorążych w Warszawie.

Już współcześnie poezja Adama Mickiewicza zaczynała służyć wielkiej sprawie oświecenia ludu polskiego, budzenia jego świadomości narodowej i społecznej. Czytamy w książce pamiątkowej wydanej w związku z obchodem setnej rocznicy urodzin A. Mickiewicza, w opisie pogrzebu na Wawelu:

„Włościanie spod Wadowic zawiązali sami komitet ludowy, który wy stosował odezwę do braci w sukmanie na całym Polski obszarze i stworzył węzeł wiążący w jednolitą całość udział ludu w złożeniu hołdu poecie.“<sup>2</sup>

Cytuję tu urywki z różnych prac, gdyż uważam, że trzeba zwrócić uwagę młodzieży na to, iż nie tylko przedstawiciele poezji tego okresu zdawali sobie sprawę z roli Mickiewicza jako poety i działacza politycznego. Wypowiedzi innych współczesnych, rozrzucone po licznych pamiętnikach tego okresu, świadczą wyraźnie o tym, że twórczość poety związana była najsilniej z ówczesnym życiem narodu. Z tego też względu dział „Mickiewicz w literaturze“ można by podzielić na trzy główne części: współcześni o poecie, Mickiewicz w literaturze późniejszej i Mickiewicz w utworach pisarzy współcześnie z nami żyjących.

W literaturze późniejszej odnajdzie się wiele ciekawych sądów i uwag na temat Mickiewicza. O Mickiewiczu i jego utworach wspomina wielokrotnie E. Orzeszkowa (*Panna Róża, Na prowincji, Pompalińscy* itd.). Cytuję urywek z powieści *Pompalińscy*:

„Wtedy to widywać można było bardzo często młode... dziewczę... wybiegające o wschodzie słońca z dworku, pomiędzy wzgórzami w dolinie rzuconego, i z książką w ręku wdzierające się na najeżony szczyt wzgórza... ..chciewie czytało... i głośno, z przejęciem się nadzwyczajnym deklamowało na pamięć długi ustęp jakiś z *Wallenroda, Dziadów*.“<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Księga wierszy polskich XIX w.* Opracował J. Tuwim. Warszawa 1954.

<sup>2</sup> *Księga pamiątkowa*, j.w., t. I, Warszawa 1898, s. 69.

<sup>3</sup> E. Orzeszkowa *Dzieła zbiorowe*. T. 38. Warszawa 1950. *Pompalińscy*, s. 125—126.

Wiele cennego materiału z tej dziedziny znajduje się w utworach B. Prusa, a szczególnie w powieści *Lalka*. Można wykorzystać np. urywek z drugiego tomu tego utworu przedstawiający moment, kiedy Wokulski rzuca z pasją tomik poezji Mickiewicza. Można również dać inny, ukazujący nam dzieła poety przemawiające nie tylko do emigrantów, ale i do tych, którzy choć na krótko opuścili ziemię ojczyste. I tych Mickiewicz równie silnie wzrusza:

„W sieni domu, w którym mieszkała, był kramik antykwariusza. Wokulski rozmawiając ze szwajcarem mimo woli rzucił okiem na książki i z radosnym zdziwieniem spostrzegł egzemplarz poezyj Mickiewicza, tej edycji, którą czytał jeszcze jako subiekt Hopfera. Na widok wytartych okładek i spłowiałego papieru cała młodość stanęła mu przed oczyma. Natychmiast kupił książkę i o mało nie ucałował jej jak relikwi.“<sup>1</sup>

Dużo materiału znajdziemy i u Sienkiewicza, np. w opowiadaniu pt. *Nikt nie jest prorokiem między swymi*, a przede wszystkim w noweli *Latarnik*.

Wiele wypowiedzi na temat Mickiewicza i jego poezji zawartych jest również w twórczości S. Żeromskiego, np. w utworach *Słaczka*, *Oko za oko*, *Słowo o bandosie*, *Z odczytem*, *Ludzie bezdomni*, *Szyfrowe prace* (wzruszający opis lekcji języka polskiego), *Dzienniki*, cz. I i II, *Listy*. W jednym z nich, wysłanym do narzeczonej z Zakopanego, przedstawiając swe wrażenia z pobytu w Tatrach, autor *Przedwiośnia* pisze:

„...ta cała pochyłość podobna jest zupełnie do Radostowej góry, pod którą uczyłem się łązić, później składać litery, a później tyle razy, leżąc gdzieś w dolinie, czytałem Mickiewicza“.<sup>2</sup>

Uwagi o poezji Mickiewicza i o nim samym odnajdą się w utworach poetyckich, np. A. Lange'Na *Świtez*<sup>3</sup>, A. Oppman *Koncert Chopina* i in. Również i w utworach poetów współczesnych znajdziemy wiele materiału, np. w takich wierszach, jak *Dziesięciolecie Tuwima*, *Mickiewicz*, *Białe noce Słonimskiego*, *Na ojczyznę romantyków Dobrowolskiego*, *Pod pomnikiem Mickiewicza Kubiaka* i in.

Materiały te, właściwie dobrane, w niezbyt wielkiej ilości, aby nie rozpraszać uwagi uczniów, ukazały prawdziwego Mickiewicza, wielkiego przewodnika narodu w latach jego ciężkich prób i doświadczeń okresu niewoli.

Mickiewicz był wielkim natchnieniem narodu, w utworach swych był wzorem dla młodej romantyki polskiej, pobudzał do czynu; to jego poezja

---

<sup>1</sup> B. Prus *Lalka*. T. II. Warszawa 1953, s. 52.

<sup>2</sup> S. Żeromski *List do narzeczonej*, w: St. Piółun-Noyszewski *Stefan Żeromski...* Warszawa 1928, s. 253. Przedruk: S. Żeromski *Szyfrowe prace*. Objasnienia i przypisy. Warszawa 1930, s. 99. Wielka Biblioteka, nr 142.

<sup>3</sup> *Księga wierszy polskich XIX w.*, j. w.

sprawiła, że w okresach powstań narodowych ożywały postacie Wallenrodów, Konradów, Tadeuszów i Robaków.

Ale Mickiewicz przede wszystkim rzutował w przyszłości narodu polskiego, w przeszłość Europy. Jego idee rozpałały serca i umysły, wzniecały ogień buntu przeciw wszelkim formom przemocy społecznej i narodowej. Znamienną ilustracją tego stwierdzenia jest list pisany do Aleksandra Jelskiego przez Franciszkę Głowacką, córkę Franciszka Głowackiego, lekarza, kolegi szkolnego Adama Mickiewicza. Głowacka wspomina w tym liście, że kiedyś (było to przed r. 1845) była z ojcem z wizytą u możnych obywateli ziemskich, u których akurat odbywało się polowanie. Młodzi pankowie uczestniczący w nim dokonali transakcji tego typu, iż jeden z nich zakupił parę pięknych chartów płacąc za nie... osobą własnego lokaja. Gdy doktor Głowacki i jego córka gorąco zaprotestowali przeciw temu nieludzkiemu handlowi, właściciel majątku, jak pisze autorka listu, „zdetonował się na razie; wszakże potem, ochłonawszy nieco, powiedział ojcu z gniewnym wyrzutem i patrząc na mnie: oto, panie, są skutki idei waszego Mickiewicza“<sup>1</sup>.

A więc Mickiewicz wychowywał przez swą poezję nowe pokolenia młodych, różne co do postawy społecznej od ogółu, z którym stykał się poeta. Tę ogromną, rewolucjonizującą naród rolę poety wychowującego postępowe pokolenie młodzieży należy w czasie wystawy podkreślić szczególnie silnie.

I do tego tematu można by wykorzystać odpowiednie hasła, wyszukać właściwe ilustracje i fotografie, które zamieszczone na ścianach nad ekspozatami tego działu, wiązałyby się ściśle z jego treścią.

4. W czwartym dziale wystawy zamieszczone zostaną prace uczniów o Mickiewiczu. Znajdą się tu przede wszystkim wypracowania uczniowskie, referaty i różnego typu opracowania, ułożone najlepiej według tematów. Oczywiście warto wyodrębnić tu prace najlepsze — nagrodzone i wyróżnione w konkursie szkolnym. Można tu również zgromadzić inne prace uczniów, jak np. rysunki, ilustracje do utworów itd. Zgrupowanie tematyczne wszystkich prac ukaze przy tym pomyślność i samodzielność uczniów w przedstawieniu treści, zagadnień i ilustracji do treści czy zagadnień danego utworu Mickiewicza.

Wydaje się, że w ten sposób przygotowana wystawa spełni wielką rolę poznawczą i kształcącą.

Może ona dać szersze, poparte dokumentami spojrzenie na twórczość poety, dać momenty „bezpośredniego kontaktu“ z poetą i z epoką, z tekstem poety i z tekstami o poecie.

---

<sup>1</sup> Księga pamiątkowa .. j. w., t. I, Warszawa 1898, s. 90.



## Wieczór mickiewiczowski

Skupiłem uwagę na omówieniu projektu wystawy i nie powiedziałem dotąd nic o innej bardzo ważnej formie uczczenia pamięci Mickiewicza. Jest nią niewątpliwie specjalny wieczór poświęcony jego twórczości. Przygotowanie tej uroczystości może być różne, zależnie od projektowanego programu. Wieczór ten nie powinien obejmować tylko recytacji indywidualnych czy zbiorowych albo inscenizacji. Do udziału warto również wciągnąć „muzyków“ szkolnych i chór uczniowski. Dobór utworów fortepianowych czy skrzypcowych lub w wykonaniu chóru zależy oczywiście od ustalonego przez komitet programu wieczoru. Może być tak, że dany wieczór przygotowuje specjalny zespół powołany przez komitet, może być tak, że wystąpią w nim nagrodzeni w konkursie recytatorskim szkolnym lub nawet międzyszkolnym — uczniowie, którzy będą deklamować utwory włączone do programu wieczoru. Można przygotować inscenizację ballady *Pani Twardowska*, nocy *Dziadów* z widmem złego pana, uwłaszczenia chłopów z *Pana Tadeusza* itd. Wszystko to zależy jednak od środków, jakimi dysponuje szkoła, możliwości twórczych zespołu uczniowskiego, posiadanych dekoracji czy możliwości pożyczania ich z teatru lub z Domu Kultury itd. Dlatego też trudno tu wysuwać jakąś zdecydowaną koncepcję co do wieczoru poświęconego twórczości Adama Mickiewicza.

### Inne formy pracy

Są jeszcze i inne formy pracy, które można wykorzystać w ramach obchodu Roku Mickiewiczowskiego, np. apele szkolne, referat o Mickiewiczu połączony z dyskusją (prelegent zaproszony), dyskusja nad wybranym utworem Mickiewicza (wewnętrzna), wspólna wycieczka do teatru na sztuki z okresu romantyzmu, wycieczka do Muzeum Mickiewicza w Warszawie, udział w konkursach i innych imprezach urządzanych przez miejscowe (powiatowe, wojewódzkie) komitety obchodu itd.

Wnikliwie zaplanowana, uwzględniająca możliwości szkoły, skoordynowana organizacyjnie, interesująca i twórcza akcja szkoły w odniesieniu do tak wielkich zagadnień, jakie mieści w sobie obchód Roku Mickiewiczowskiego — to niewątpliwie praca bardzo poważna i odpowiedzialna, ale praca mogąca dać to wielkie przekonanie, że specjalnie teraz, w okresie odczytywania na nowo chlubnych kart dziejów naszej literatury, nie zagubimy nic z tego okresu, w którym żył i tworzył Mickiewicz.

Romantyzm dokonał wielkiego przełomu: wyzwolił uczucia najgłębiej pojętego patriotyzmu i wyzwolił nowe siły, które w dalszej swej drodze do postępu umiały znaleźć słuszne rozwiązania. Romantyzm pomógł tym siłom ocenić siebie i „pchnąć świat na nowe tory“.

I te oto wartości polskiego romantyzmu powinniśmy przedstawić młodzieży w ramach obchodu Roku Mickiewiczowskiego.

# JESZCZE O „PANU TADEUSZU“ W KLASIE VII

## (Głos w dyskusji)

Dyskusja w *Polonistyce* nad projektem opracowania *Pana Tadeusza* w klasie VII jest dowodem zrozumienia wagi tego problemu przez nauczycieli, ich troski o jak najlepsze wypełnienie trudnego i odpowiedzialnego zadania, jakim jest upowszechnienie wśród społeczeństwa znajomości największego arcydzieła naszej literatury. Bo przecież głównie przez szkołę, i to szkołę podstawową, obowiązującą wszystkich, spełnia się marzenie poety, aby jego księgi „zblądziły pod strzechy“.

Przekonanie moje o tej misji lektury *Pana Tadeusza* w klasie VII, o konieczności utrzymania tej pozycji w nowym programie zostało nieco zachwiane, gdy zaczęłam się interesować sposobami jej opracowywania przez nauczycieli na lekcjach oraz wypowiedziami uczniów na temat utworu. Kiedy w poufnych zwierzeniach usłyszałam, że to „nudziarstwo“, „nie ciekawego“, „nie dla nas“, „nigdy tego nie przeczytam“, „nie wiem, czym się tu zachwycać“... Kiedy w jednej ze szkół warszawskich w klasie VII natrafiłam — i w zeszytach domowych, i klasowych — na temat wypracowania: „*Pan Tadeusz*“ w świetle czterech podstawowych problemów romantyzmu... Kiedy w jednej ze szkół wiejskich przeczytałam taką oto „Charakterystykę Robaka“:

„Robak był Polakiem, z pochodzenia szlachcicem. Posiadał ziemię, na której pracował. Był on ojcem Tadeusza, popełnił zbrodnię, za którą się wstydził. Potem zmienił swe nazwisko i oddał się do zakonu. Był on także księdzem, w kościele przetrzymywał armaty. Był to mężczyzna szczupły, średniego wzrostu“ —

wówczas naprawdę zachwiałam się w przekonaniu, czy *Pan Tadeusz* może pozostać w programie klasy VII — i ze względu na nauczyciela, i ze względu na ucznia.

Jednak gorące protesty nauczycieli na kursach i konferencjach przeciw propozycjom usunięcia tej lektury (przesunięcia jej z programu klasy VII do klasy VIII lub opracowywania tylko w klasie X), głosy w dyskusji nad projektem opracowania *Pana Tadeusza* w klasie VII zamieszczonym w *Polonistyce* (szczególnie wzruszający list kol. Wandy Horak) — przekonują mnie, że nie jest chyba tak źle, jakby można sądzić z przypadkowych obserwacji, przygodnie zebranych wypowiedzi uczniów i „dowodów rzeczowych“. Niemniej sprawa jest ogromnie trudna i wymaga szczególnej troski.

Jednym z najważniejszych jej aspektów obecnie jest sprawa merytorycznego i metodycznego przygotowania nauczyciela klas podstawowych do opracowywania *Pana Tadeusza* z uczniami na tym poziomie. Dotychczasowy program i ostatnia *Instrukcja programowo-podręcznikowa* nie

dają tu nauczycielowi żadnych wskazówek. Nic też dziwnego, że nauczyciele natrafiają na ogromne trudności i dlatego z takim zadowoleniem, a nawet niektórymi z entuzjazmem przyjęli projekt opracowania całego cyklu lekcji o *Panu Tadeuszu* zamieszczony w nrze 5/1954 *Polonistyki*. Niewątpliwie był on pomocą dla nauczyciela, zainteresował problemem, wywołał dyskusję, sprowokował do zabrania głosu na łamach *Polonistyki*, do krytyki. Rezultat doraźny — to wypróbowanie projektu na początku roku szkolnego 1954/55, a dalszy — to na pewno lepsze, bardziej pogłębione opracowanie *Pana Tadeusza* w następnym roku szkolnym, w kończącym się Roku Mickiewicza. A o to właśnie chodzi. I to przecież także będzie jednym, i może najważniejszym hołdem dla naszego największego poety. Bo wprawdzie *Pan Tadeusz* zbłądził już „pod strzechy“, ale czy jest powszechnie czytany, rozumiany, kochany? Wiadomo, że w wielu domach stanowi szacowną ozdobę, którą się każdy chlubi, ale którą bierze do ręki tylko po to, aby się nią pochwalić przed gośćmi, obejrzyć ilustracje albo — obetrzeć z kurzu...

\*            \*  
\*

W pożytecznej i dobrze, że tak bogatej dyskusji nad problemem opracowania *Pana Tadeusza* w klasie VII chcę zabrać głos na temat cyklu lekcji zaprojektowanego przez kol. Bagińskiego w nrze 5/1954 *Polonistyki*.

Biorąc pod uwagę pionierski niejako charakter tego projektu oraz jego liczne zalety, dostatecznie już chyba podkreślone w dotychczasowej dyskusji, chcę przedstawić swoje zastrzeżenia. Niektóre z nich pokrywają się z zastrzeżeniami poprzednich dyskutantów, szczególnie kol. W. Horak i kol. M. Jaworskiego, niektóre nie były jeszcze przez nikogo podnoszone.

Sprawa pierwsza dotyczy wstępnych wskazań autora artykułu: o czym nauczyciel musi pamiętać przed przystąpieniem do opracowywania *Pana Tadeusza*. Kol. P. Bagiński ujmuje te wskazania w 5 punktów, poświęca im nawet pół stronicy, ale nie mówi nic o najważniejszych, według mnie, sprawach: 1. przygotowaniu merytoryczno-metodycznym samego nauczyciela do całego cyklu lekcji i 2. przygotowaniu uczniów przez nauczyciela do tej lektury. Oczywiście są to wskazania ogólnometodyczne, obowiązujące przy wszystkich lekcjach. Ze względu jednak na to, że program nauczania nie ukierunkowuje pracy nad *Panem Tadeuszem*, nie daje żadnych wytycznych poza przydziałem godzin i wyliczeniem fragmentów do opracowania; ponadto — chodzi przecież o utwór najwyższej rangi i znaczenia, który jest mimo swej prostoty i jasności utworem trudnym dla uczniów klasy VII; że ma być opracowywany we fragmentach, co stwarza dodatkowe kłopoty i wątpliwości dla nauczyciela — konieczne było, wydaje mi się, określenie we wskazaniach

wstępnych kierunku, zakresu i charakteru pracy przygotowawczej nauczyciela. Jeżeli się przypominało nawet o tym, że należy zadbać, aby każde dziecko miało egzemplarz *Pana Tadeusza*, to przede wszystkim trzeba było podkreślić konieczność wyraźnego sprecyzowania sobie przez nauczyciela celów, jakie chce osiągnąć przez pracę nad *Panem Tadeuszem* w klasie VII, oraz konieczność takiego zaplanowania cyklu lekcji i określenia celu każdej z nich, aby konsekwentnie zmierzały do realizacji celu głównego. Bez tego praca nad utworem jest chaotyczna, żywiołowa i nie może dać takich rezultatów, jakie można osiągnąć przy dobrym zaplanowaniu. Bardzo mocno stawia to jako zasadę metodyk radziecki W. W. Gołubkow w swojej *Metodyce literatury*: „Planując pracę nad utworami, nauczyciel powinien przewidzieć treść szeregu lekcji po to, aby krok za krokiem prowadzić uczniów do wniosków uogólniających, które będą wyprowadzone przy końcu zajęć... W pracy nad dużym utworem powinien on dokładnie przemyśleć treść każdej oddzielnej lekcji, aby nie ugrzęznąć w detalach i nie powtarzać się, lecz ekonomicznie i systematycznie prowadzić uczniów do zasadniczego celu.“<sup>1</sup>

W projekcie kol. Bagińskiego brak określenia tego zasadniczego celu, ku któremu zmierzać ma cały cykl lekcji, brak też konsekwencji, ciągłości, systematycznego posuwania się „krok za krokiem“, a natomiast uderzają jakieś nieuzasadnione skoki: od przypadkowego, niczym nie uzasadnionego doboru fragmentów do czytania na pierwszej lekcji — do cyklu 4 lekcji poświęconych dziejom Jacka Soplicy, od tego — do opisów przyrody, od opisów przyrody — do aktu uwłaszczenia chłopów przez Tadeusza, potem znowu do Dobrzyńskich, od nich — do koncertu Jankiela i poloneza, od poloneza do opowiadania o Podczaszycu. Opracowanie *Pana Tadeusza* we fragmentach nie upoważnia nas do takiego postępowania „skokiem konika szachowego“. Mamy przecież dać uczniom jakieś ogólne pojęcie o treści całego utworu, o jego idei przewodniej, o wspaniałej logice i kunsztowności jego kompozycji, mamy zachęcić do czytania całego utworu, a czyż jest to możliwe przy takim traktowaniu utworu?

Druga niezmiernie ważna sprawa to sprawa przygotowania, nastawienia uczniów do pracy nad *Panem Tadeuszem*. Kol. Bagiński zaczyna od genezy utworu i od czytania na pierwszej lekcji jakichkolwiek fragmentów, np. *Grzybobranie* (ks. III), fragmenty z księgi IX, *Bitwa, Pani Telimeny anegdota petersburska* (ks. II), *Arcy-serwis* — objaśnienie jego figur (ks. XII).

Czy to jest właściwe podejście, wprowadzenie do *Pana Tadeusza*? Czy to istotnie wprowadzi klasę w atmosferę *Pana Tadeusza* — jak przypuszcza autor projektu lekcji?

---

<sup>1</sup> W. W. Gołubkow *Mietodika priepodawanija litieratury*, Moskwa 1952, s. 95.

I znowu przypomnijmy jakże słuszne wskazania cytowanego już metodyka radzieckiego o konieczności zajęć wprowadzających do pracy nad utworem.

Kiedy uczniowie przystępują do nowego tematu, do czytania nowego materiału — pisze on — ich świadomość jest jeszcze zapełniona myślami i obrazami wywołanymi poprzednią lekturą. Trzeba ich uwagę przestawić na nowy materiał. Należy zainteresować nim uczniów, nastawić ich uwagę, związać nowy materiał, o ile to możliwe, z tymi zagadnieniami, które w danym momencie interesują dzieci, i zawsze z tym materiałem literackim, który był opracowywany przedtem.<sup>1</sup>

W swojej praktyce nauczycielskiej zaczynałam pracę nad *Panem Tadeuszem* od zapowiedzi, że przystępujemy do czytania największego dzieła naszej literatury, dzieła, któremu równych niewiele jest na świecie, które jest chlubą i umiłowaniem całego narodu. Dowodem tego są liczne i różnorodne wydania i wysokie nakłady utworu — szczególnie w Polsce Ludowej. Polecałam uczniom przynieść z domu własne egzemplarze *Pana Tadeusza*, sama starałam się także zebrać ich jak najwięcej i urządzaliśmy w klasie małą wystawkę różnych wydań.

Stawiałam zagadnienie: dlaczego naród tak się chlubi tym dziełem, tak często je wydaje? Mówiłam, że jest w nim wspaniały, prześliczny obraz życia Polski w ważnym momencie historycznym, w okresie, kiedy Polska, zagarnięta przez zaborców, wiązała swe nadzieje wyzwolenia z wojnami Napoleona, najlepsi patrioci wstępowali do legionów Dąbrowskiego i na całej ziemi u boku obcego cesarza walczyli o swoją ojczyznę. Mówiłam, że Mickiewicz przedstawił w *Panu Tadeuszu* przemarsz wojsk napoleońskich i legionów Dąbrowskiego przez Litwę, ukazał nadzieje oraz entuzjazm Polaków, które potem, niestety, okazały się złudne. Mickiewicz opowiedział w *Panu Tadeuszu* o człowieku, który w rozpacz i zapamiętaniu popełniwszy zbrodnię, całe swe dalsze życie poświęcił, aby to zło naprawić — służąc ojczyźnie aż do zapomnienia o sobie, walcząc o nią z bronią w rękę i konspiracyjnie przygotowując powstanie przeciw zaborcy.

Mówiłam, że jest w *Panu Tadeuszu* ogromna masa ludzi, a każdy — jak żywy: każdy po swojemu mówi, każdy inaczej wygląda, każdy ma inny charakter, sposób bycia i mówienia, inaczej jest ubrany, inaczej postępuje, choć wiele postaci ma także pewne wspólne cechy, wynikające z przynależności do jednej klasy, jednego stanu. Mówiłam, że Mickiewicz opisał także pięknie przyrodę: krajobrazy ojczyste: pola, lasy, ogrody, stawy, wschody i zachody słońca, różne stany pogody. Opisał zamożny dwór szlachecki i życie w nim, i drobne dworki szlachty zaściankowej, zwyczaje i obyczaje, zabawy, kłótnie, bitwy i uroczystości, sprzęty, potrawy, ubiory. Słowem, codzienne życie Polaków w Polsce szlacheckiej, codzienne sprawy i codziennych ludzi, a także — ludzi niezwykłych, bohaterskich i nie-

<sup>1</sup> *Ibid.*, str. 75—76.

zwykle sprawy. A wszystko to w momencie, kiedy to życie zmieniało się, kiedy szły nowe czasy. Mickiewicz to, co było i przeminęło, utrwalił w swoim dziele, zachował dla nas, dla wszystkich następnych pokoleń.

Drugi wielki poeta polski — Juliusz Słowacki, współczesny Mickiewiczowi, powiedział pięknie o *Panu Tadeuszu*, że jest to tak, jakby „czas się zatrzymał i odwrócił lica, ażeby spojrzeć jeszcze raz na piękność w dali“. A współczesny nasz poeta Julian Przyboś w przedmowie do Wydania Narodowego *Pana Tadeusza* powiedział, że „uczymy się Polski na Mickiewiczu“.

Mówiłam, że utwór ten jest piękny, bogaty w treść, ale trudny do czytania dla czytelników bardzo młodych i niewyrobionych, i czasem dopiero w późniejszym wieku oceniamy w pełni jego piękno i wartość. Ale chcemy, aby już uczniowie klasy VII poznali to arcydzieło i aby potem ciągle wracali do niego i odkrywali w nim coraz nowe piękności, tak jak to czynią chyba wszyscy wykształceni, kulturalni ludzie w Polsce. Na tym dziele uczyli się Polski, miłości do ojczyzny, mowy ojczystej nasi przodkowie w okresie niewoli. Chcemy, aby i teraz uczyła się tego nasza młodzież.

Zapowiadałam, że czytając fragmenty największego dzieła naszej literatury, będziemy w nich szukali tego wszystkiego, co nam opowiedział Adam Mickiewicz o życiu w dawnej Polsce, o wielkiej miłości do ojczyzny, o przyrodzie, o starych i nadchodzących wówczas nowych czasach.

Taki mniej więcej wstęp pobudzał ciekawość uczniów do tego stopnia, że dopominali się o jak najszybsze rozpoczęcie czytania. Na następnej lekcji mówiłam jeszcze krótko o genezie utworu, kładąc nacisk, że powstał z miłości i tęsknoty za ojczyzną, podawałam w zwięzłym streszczeniu fabułę i kończyłam tę część wstępną odczytaniem *Inwokacji*. Można także zacząć od odczytania fragmentów *Epilogu*, ale chyba nigdy od... *Anegdoty petersburskiej pani Telimeny*...

Następne zagadnienie, a zarazem zastrzeżenie w stosunku do projektu kol. Bagińskiego brzmi: Kto ma pierwszy raz czytać tekst?

Zaraz na początku — w punkcie 2 wskazań wstępnych dla nauczyciela, autor mówi, że na dwa tygodnie przed opracowaniem *Pana Tadeusza* „można zaproponować — ale nie kazać! — uczniom przeczytanie utworu w całości“. A potem — już z reguły — z lekcji na lekcję zadaje do domu poszczególne fragmenty — nawet *Spowiedź Robaka*, nawet *Koncert Jankiela* i *Polonez!* Czy to możliwe, aby uczeń klasy VII bez odpowiedniego przygotowania odczytał właściwie tekst artystyczny o tak niezwykłych walorach? Technicznie biorąc — przeczyta, ale nie zrozumie, nie wydobędzie jego piękna, rozczaruje się, zniechęci i trzeba potem na lekcji rozładowywać niesprzyjający pracy nastrój. Utwory poetyckie o tak niezwykłych walorach artystycznych, a tak wielkim ładunku uczuciowym, jak *Pan Tadeusz*, *Ojciec zadżumionych*, czy *Treny*, powinny być chyba najpierw czytane przez nauczyciela lub uzdolnionego ucznia, specjalnie przy-

gotowanego przed lekcją, i dopiero potem, po analizie i odpowiednim ćwiczeniu w klasie, można i trzeba polecić dzieciom czytanie w domu, podając przy tym jakiś wyraźnie określony cel. Można czasem stosować pierwsze czytanie w domu przez uczniów nawet fragmentów *Pana Tadeusza*, ale nie takich, które wymagają zrozumienia i odczucia subtelnych przeżyć, stanów emocjonalnych, znajomości psychiki itp. Myślę, że ostatecznie można polecić uczniom czytanie w domu przed lekcją historii o Dowejce i Domejce czy opisu sadu, ale chyba nigdy — *Spowiedzi Robaka*, *Koncertu Jankiela* czy gry Wojskiego na rogu. Oczywiście może się zdarzyć jakiś wyjątkowo utalentowany uczeń, o szczególnej wrażliwości na piękno języka i odczuciu poezji, posiadający wyniesioną z domu kulturę języka, kulturę literacką, umiejętność pięknego, wyrazistego czytania. Są to jednak rzadkie wypadki i musimy brać pod uwagę przeciętnego ucznia, który często nawet w ostatniej klasie szkoły ogólnokształcącej nie potrafi dobrze czytać.

A teraz jeszcze jedna ważna sprawa i — jeszcze jedno zastrzeżenie w stosunku do projektu opracowania *Pana Tadeusza*.

Kol. Bagiński słusznie poleca każdy fragment przeznaczony do analizy odczytywać w klasie, choćby był zadany do domu. Poleca też jako pracę domową uczenie się pewnych fragmentów na pamięć, np. *Inwokacja* lub opis zachodu słońca (str. 19), o lasach litewskich (str. 22), *Koncert Jankiela* (str. 25), na lekcji dziesiątej proponuje nawet „krótki konkurs deklamacji opanowanych pamięciowo fragmentów“ (str. 24). Ale nigdzie ani słowa o ćwiczeniu uczniów w czytaniu i recytacji! Z recytowaniem fragmentów *Pana Tadeusza* mają sporo kłopotów nawet zawodowi aktorzy i recytatorzy, a cóż dopiero uczniowie klasy VII! Całe ich ćwiczenie — w projekcie kol. Bagińskiego — to pierwsze czytanie tekstu w domu, potem w klasie — wzór czytania nauczyciela, analiza treści — i koniec. Po tym nauczyć się na pamięć *Inwokacji* albo *Koncertu Jankiela*! Można sobie wyobrazić, jak też wygląda później „konkurs recytacji“! Spośród 14 lekcji poświęconych *Panu Tadeuszowi* ani jedna nie przewiduje opracowania deklamacji. A nawet w toku analizy chyba ani razu nie poleca się uczniowi odczytać coś głośno. Zakreślić, zanotować — tak. Ale czytać — nie. Kiedy więc i na jakim tekście nauczy się dziecko wyraziście, jeśli już nie pięknie czytać? Czytanie domowe — bez przygotowania i kontroli oraz wzór czytania nauczyciela nie wystarczy. Uczeń musi czytać, próbować interpretacji głosowej na lekcji, musi się uczyć recytować na lekcji, musi ćwiczyć się w czytaniu i recytowaniu pod kierunkiem nauczyciela i przy jego pomocy, a dopiero potem pamięciowo do reszty opanować tekst w domu. Wydaje mi się, że żadnego tekstu o wysokich walorach artystycznych nie należy „zadawać“ do domu jako samodzielnej pracy, a już tym bardziej *Pana Tadeusza* czy utworów Słowackiego. Barbarzyńskie „trzepanie“ wierszy w szkole wywodzi się właśnie z takiego zadawania

Zaniedbanie czytania głośnego uczniów na lekcji oraz opracowywania recytatorskiego uważam za jeden z bardzo poważnych braków projektu lekcji o *Panu Tadeuszu*.

I na zakończenie — sprawa podsumowania pracy nad utworem, sprawa „ostatniej lekcji“. Kol. Bagiński poświęca na to jedną godzinę. Wydaje mi się, że to za mało. Trzeba przecież nie tylko zebrać i powtórzyć wszystko to, co się robiło i zdobyło na lekcjach, ale i zredagować wspólnie z całą klasą, i na lekcji zapisać notatkę, aby uczniowie po przepracowaniu, zrozumieniu i przeżyciu utworu mogli najważniejsze wiadomości o nim dobrze utrwalić sobie w pamięci, powtórzyć i od czasu do czasu posługiwać się nimi.

Jak przedstawia się ostatnia lekcja o *Panu Tadeuszu* w projekcie kol. Bagińskiego?

Jest to suchy rejestr danych — można by powiedzieć — metrykalnych: imię i nazwisko autora, czas i miejsce akcji itd., itd. Te dane są oczywiście także potrzebne i będziemy ich wymagać od uczniów przy powtórzeniach, egzaminie i przy każdej nadarzającej się okazji w trakcie pracy nad lekturą, rocznic itp. Ale czy to wystarczy? Czy takie zakończenie pracy nad *Panem Tadeuszem* zostawi w sercach i umysłach dzieci trwałą ślad, przeświadczenie, że oto zetknęły się z czymś wielkim i pięknym, do czego warto wracać, z czego można być dumnym?

Kończąc cykl lekcji o *Panu Tadeuszu* odwołałabym się do pierwszej, a właściwie wstępnej lekcji, na której mówiłam, czym jest *Pan Tadeusz* i co zawiera, dlaczego czci go cały naród od stu lat. Według tych zagadnień dokonałabym przeglądu treści wszystkich lekcji, żądając od uczniów przykładów, cytatów z tekstu i z pamięci. To zajęłoby jedną lekcję, w której należałoby uwzględnić zagadnienie gatunku literackiego, do jakiego należy *Pan Tadeusz*, wyjaśnić, powołując się na znaną dzieciom treść, że *Pan Tadeusz* jest epepeją.

Na następnej lekcji — ostatniej z całego cyklu — zredagowałabym wspólnie z całą klasą notatkę według następującego schematu:

Autor, pełny tytuł dzieła, data jego powstania, liczba ksiąg,  
rodzaj wiersza,  
gatunek literacki,  
zawartość utworu, piękno utworu,  
znaczenie *Pana Tadeusza* w naszej literaturze, kulturze, historii,  
w przeszłości i obecnie.

Przejawy hołdu dla Mickiewicza jako twórcy *Pana Tadeusza*, ocena wartości tego dzieła przez współczesnych i obecnie.

Kult Mickiewicza w Polsce Ludowej, realizacja marzeń poety, aby jego księgi „zblądziły pod strzechy“.

Koniecznym uzupełnieniem pracy lekcyjnej nad *Panem Tadeuszem* powinna być praca pozalekcyjna, której wynikiem byłoby opracowanie wieczoru literackiego poświęconego recytacji fragmentów epepei i od-



czytaniu fragmentów utworów literackich innych autorów ukazujących znaczenie *Pana Tadeusza* — jak np. fragment z *Latarnika* Sienkiewicza.

Cała praca lekcyjna byłaby oczywiście najważniejszą częścią przygotowania takiej imprezy.

\* \*

\*

Dorzucając swój głos w dyskusji nad projektem opracowania *Pana Tadeusza* w klasie VII mam nadzieję, że i on, jak wszystkie poprzednie, pobudzi nauczycieli do ponownego przemyślenia nie tylko tego projektu, nie tylko wszystkich głosów „za“ i „przeciw“ oraz swoich dotychczasowych doświadczeń, ale także do gruntownej analizy całego problemu, do opracowania własnego projektu lekcji w przyszłym roku szkolnym, Roku Mickiewicza. W zbiorowym hołdzie całego narodu i świata dla naszego największego poety hołd nauczyciela może być hołdem najgłębszym, najbardziej cennym i najpiękniejszym, jeśli nauczy dzieci kochać Mickiewicza i przez Mickiewicza — Polskę. Mickiewicza, który miał pełne prawo powiedzieć o sobie: „Ja i Ojczyzna to jedno“.

Maria Swobodowa

MARIA GOTMANOWA

## „ANTEK“ BOLESŁAWA PRUSA W KLASIE VI

### (Przygotowanie do lekcji)

Przygotowując się do lekcji na temat *Antka*, jeszcze raz odczytuję odpowiednie hasło w tematyce programowej, aby lepiej uświadomić sobie cele związane z opracowaniem tej partii materiału.

Utwory pisarzy XIX wieku (pkt. 6 tematyki) powinni uczniowie poznać po zaznajomieniu się z życiem i działalnością bojowników o wyzwolenie społeczne i narodowe, o zmianę ówczesnych stosunków społecznych.

Jakie były stosunki, które trzeba było zmienić, obrazują właśnie realistyczne utwory postępowych pisarzy, między nimi *Antek* Prusa. Następny punkt programu ukáže uczniom życie dzieci i młodzieży w nowym, socjalistycznym ustroju. A więc pkt. 6 ma dostarczyć materiału porównawczego. Dlatego trzeba będzie na lekcjach dobrze uwypuklić obrazy z życia dzieci i młodzieży w czasach, w których postępowe jednostki i grupy społeczne walczyły o lepsze życie. Udział w tej walce brali — obok działaczy i bojowników — także pisarze, właśnie przez ukazywanie i krytykowanie istniejącego zła.

Mam ukazać uczniom sylwetkę jednego z tych pisarzy, Bolesława Prusa, krytyka panujących w jego czasach stosunków. Mam ich zaznajomić z jego utworem — ukazać wielką wartość tego utworu. Z obrazu wsi pol-

skiej w XIX w. przedstawionego w utworze powinienam wybrać i uwypuklić sceny z życia dziecka wiejskiego. W związku z tym powinienam wyrobić w uczniach wrażliwość na krzywdę i ucisk człowieka oraz doprowadzić do bezwzględnego potępienia ustroju opartego na wyzysku.

Tyle w związku z tematyką.

Należy jeszcze zastanowić się, które punkty z innych działów programu będzie można opracować w związku z lekturą.

Z *Podstawowych wiadomości z nauki o literaturze* wybieram:

Miejsce i czas akcji. Obraz rzeczywistości w utworze.

Środowisko społeczne, w którym żyje bohater utworu.

Stosunek autora do przedstawionej rzeczywistości oraz — z wiadomości z klasy V — wyróżnienie tematu utworu.

Prócz tego zastosuję następujące ćwiczenia:

a) w mówieniu: sprawozdanie z lektury.

b) w pisaniu: wypracowania z przewagą opowiadania lub opisu.

c) słownikowe: bogacenie słownika ucznia, zwłaszcza rozwijanie słownictwa związanego z opisem zewnętrznym osób; wyrażanie tej samej treści w różnorodny sposób.

Następnie przystępuję do wyboru sposobu opracowania lektury — według wymagań programu:

„Swobodne wypowiedzianie się uczniów na temat lektury. Układanie planu, omawianie utworu, wyszukiwanie i zaznaczanie w tekście materiałów potrzebnych do omówienia opracowanych zagadnień. Omawianie zawartości rzeczowej i ideowej utworu. Porównywanie utworów pod względem treści (*Janko Muzykant*).

Wiadomości biograficzne o autorze.“

Dzielę opracowanie całości utworu na 3 jednostki lekcyjne z następującymi tematami i sposobami opracowania:

1. Obraz dawnej wsi polskiej w *Antku* B. Prusa — Opowiadanie treści, ułożenie planu utworu.

2. Losy Antka — charakterystyka głównej postaci.

3. Życie dziecka wiejskiego w czasach kapitalistycznych na podstawie noweli *Antek*. Ćwiczenie słownikowe, przygotowanie do wypracowania domowego.

Oto konspekty dwóch pierwszych lekcji i dokładniejsze omówienie trzeciej.

## Lekcja 1

Te m a t:

Obraz dawnej wsi polskiej w *Antku* Prusa.

C e l e:

a) poznać: wiadomości biograficzne o autorze; obraz wsi polskiej w okresie kapitalizmu;

- b) kształcący: ćwiczenie w zdawaniu sprawy z lektury, streszczeniu i układaniu planu;
- c) wychowawczy: wyrabianie własnego sądu o stosunkach kapitalistycznych, potępienie ciemnoty, zacofania i wyzysku jako zjawisk właściwych tym stosunkom.

Pomoc naukowe: portret Prusa, tekst noweli (o ile możliwości — dla każdego ucznia), ilustracje niektórych scen opowiadania.

Formy pracy: opowiadanie uczniów, praca z tekstem, ćwiczenie w mówieniu i w pisaniu.

Tok lekcji:

- I. a) (5 min.) Wiadomości o autorze (krótka pogadanka z wykorzystaniem wiadomości posiadanych przez dzieci). Obejrzenie portretu.
- b) (10 min.) Swobodne wypowiedzianie się dzieci na temat utworu, kierowane przez podsuwanie ilustracji.
- II. a) (5 min.) Określenie miejsca i czasu akcji, głównych osób i ich środowiska społecznego.
- b) (15 min.) Wyodrębnienie przy pomocy tekstu kolejnych obrazów z życia wsi. Uszeregowanie ich według planu:
  1. wieś, w której urodził się Antek,
  2. dzieciństwo Antka,
  3. śmierć Rozalki,
  4. szkoła wiejska,
  5. nauka u kowala,
  6. pobyt Antka u matki,
  7. opuszczenie wsi.
- III. (10 min.) Określenie tematu utworu.

Ustalenie: Wieś pokazana przez Prusa w *Antku* jest jedną z wielu podobnych w tych czasach (typowość środowiska). Panują w niej ciemnota i zacofanie charakterystyczne dla panującego ustroju.

Prus opisał wieś bardzo dokładnie i interesująco, bo umiał dobrze obserwować i uchwycić rzeczy najważniejsze.

Praca domowa: Opisać wsi, w której urodził się Antek.

## Lekcja 2

Temat:

Losy Antka.

Cele:

- a) poznanie głównego bohatera utworu, ukazanie zależności losu człowieka od panującego ustroju;
- b) kształcenie form wypowiedziania się: charakterystyka, opowiadanie, opis postaci; bogacenie słownika uczniów;

- c) wyrabianie zdolności rozumienia i przeżycia dzieła literackiego; budzenie woli walki o lepsze życie wszystkich dzieci na świecie.

Formy pracy: praca z tekstem, ćwiczenie w mówieniu.

Tok lekcji:

- I. a) (8 min.) Odczytanie wypracowania i powtórzenie treści poprzedniej lekcji przy pomocy pytań. Zebranie wiadomości o dawnej wsi polskiej na podstawie utworu *Antek*.
- b) (7 min.) Gromadzenie materiału do charakterystyki: wyszukiwanie i zaznaczanie w tekście fragmentów zawierających opis postaci Antka, jego uzdolnień i zainteresowań.
- II. a) (20 min.) Krótka charakterystyka Antka.
- b) Jego losy — opowiadanie.
- c) Zakończenie utworu.
- III. (10 min.) Wniosek: Wiele dzieci wiejskich miało takie warunki życia jak Antek (postać typowa). Nie miały opieki w dzieciństwie, nie mogły się uczyć, rozwijać zdolności (Antek, Janko Muzykant). I dziś jeszcze w krajach kapitalistycznych dzieci żyją w podobnych warunkach.

Prus odwołuje się w swoim utworze do społeczeństwa, by wspomogło Antka.

Praca domowa: Opowiedz o pobycie Antka w szkole.

### Lekcja 3

Temat:

Życie dziecka wiejskiego w czasach kapitalistycznych na podstawie noweli Bolesława Prusa pt. *Antek*. Przygotowanie do wypracowania.

Cele:

- a) poznanie stosunku autora do przedstawionej rzeczywistości;
- b) kształcenie świadomego stosunku do języka, zachęcanie do rozwijania i bogacenia własnego zasobu słownikowego; rozwijanie uczuciowego stosunku do arcydzieł literatury i postępowych twórców.

Pomoc naukowe: Tekst na tablicy.

Formy pracy: Ćwiczenia słownikowe, dyskusja.

Tok lekcji:

- I. (5 min.) Odczytanie wypracowania, sprawdzenie poprzedniej lekcji.
- II. Ćwiczenie słownikowe. Wyrażanie tej samej treści w różny sposób.
- Tekst na tablicy (przygotowany przed lekcją, zasłonięty):  
Antek przyszedł na świat we wsi nad Wisłą. Wychowywał się w trudnych warunkach. Był dzieckiem zdolnym, ale nie mógł się uczyć. Rząd nie dbał o rozwój młodych wiejskich talen-

tów. Antek musiał porzucić wieś rodzinną i udać się w świat w poszukiwaniu zarobku.

U w a g a: Wyrazy spacjowane są napisane na tablicy kolorową kredą.

- I. (5 min.) Dzieci przy pomocy nauczycielki przeprowadzają analizę tekstu i porównują życie Antka z życiem dzieci w Polsce Ludowej.
- II. (15 min.) Polecam uczniom przepisać tekst zastępując wyrażenia napisane kolorową kredą innymi, o tym samym lub podobnym znaczeniu. Treść tekstu ma pozostać ta sama. Po wykonaniu i odczytaniu ćwiczenia uświadomiam dzieciom celowość takiej pracy i potrzebę stałego rozwijania własnych zasobów słownikowych.
- III. (10 min.) W oparciu o zapisany tekst ustaliam z dziećmi: Prus przedstawił życie dziecka wiejskiego w czasach kapitalistycznych prawdziwie i wzruszająco. Chciał, żeby społeczeństwo zajęło się poprawą losu biednych dzieci. Było to niemożliwe w ustroju kapitalistycznym. Los dzieci polskich zmienił się dopiero po zmianie ustroju.
- IV. (5 min.) Wypracowanie domowe: Życie dziecka wiejskiego w czasach kapitalistycznych na podstawie noweli B. Prusa *Antek*.  
Objasniając temat i sposób wykonania proponuję dzieciom, by w zakończeniu wypracowania przeprowadziły krótkie porównanie życia dzieci wiejskich w czasach dawnych z ich własnym życiem w Polsce Ludowej.

JANINA OLSZAKOWA

## LEKCJA O PRZYIMKU W KLASIE VI

*Instrukcja programowa* przewiduje opracowanie wiadomości o przyimku w ciągu trzech godzin lekcyjnych.

O przyimku dzieci słyszały już w klasie IV, jednakże wiadomości uczniów w tym zakresie są na ogół nie utrwalone. Praktycznie nie umieją oni wyróżniać przyimków w tekście — zatem materiał ten podajemy w klasie VI od nowa, nie licząc wiele na podbudowę w klasach niższych.

*Instrukcja* sugeruje podział materiału na trzy lekcje:

L e k c j a I — przyimek.

L e k c j a II — rola przyimka w zdaniu.

(Na tej lekcji wykażemy, że przyimek łącznie z określonym przypadkiem rzeczownika pełni w zdaniu rolę określenia; w związku z tym wprowadzimy termin: wyrażenie przyimkowe).

### L e k c j a III — przyimki złożone i ich pisownia.

(Ponieważ „pisownia przyimków złożonych“ jest pozycją z działu ortografii, a zatem jej opracowanie przekracza już trzy godziny przewidziane na ten cel przez program — wolno nam zająć na przyimek jeszcze czwartą lekcję, która mogłaby być poświęcona na utrwalenie wiadomości o przyimkach i na ćwiczenia w praktycznym ich rozpoznawaniu i poprawnym pisaniu. Można by też tę lekcję wykorzystać inaczej, mianowicie, dać dyktando (w tekście uwzględnić przyimki złożone), w którym po napisaniu uczniowie podkreślą wszystkie przyimki z wyrazami, do których się one odnoszą. Jeśli tekst dyktanda albo tekst do lekcji gramatyki nauczyciel przygotowuje sam, może się on wiązać z aktualnym życiem klasy czy szkoły, np. z apelem, wycieczką, jakąś atrakcją, którą dzieci niedawno przeżywały, z jakimś zobowiązaniem czy gazetką, z jakąś zabawną sytuacją w klasie czy jakimiś wydarzeniami pozaszkolnymi absorbującymi uczniów. Tekst taki jest bliski dzieciom i przyczynia się do ożywienia lekcji).

### L e k c j a I

Uwzględniamy w niej następujące ogniwa:

1. nawiązanie do wiadomości uczniów — potrzebnych do wprowadzenia nowego materiału,
  2. podanie nowego materiału, wnioski, notatka,
  3. ugruntowanie wiadomości i praktyczne ich zastosowanie,
  4. objaśnienie zadanej lekcji.
1. Koniecznym warunkiem sprawnego i gwarantującego dobre wyniki przeprowadzenia cyklu lekcji o przyimku jest nauczenie wyróżniania zaimków rzeczownych oraz rozpoznawania przypadków rzeczownika.

Uczniowie mieli zadane określić we wskazanym fragmencie czytanki przypadki rzeczownika i zaimka rzeczownego. Może to być np. początek czytanki *Inicjały*<sup>1</sup> — cztery pierwsze zdania (jeżeli czytanka ta już była opracowana). Będzie tam 12 rzeczowników i tyleż zaimków, a wśród nich kilka zaimków rzeczownych (*u mnie, to, ich, coś, im*). Praca powinna być polecona raczej do przygotowania ustnego; ponieważ przypadek rzeczownika poznajemy w zdaniu — uczeń powinien odpowiadać z tekstem w rękę.

Uczniowie przypominają, jakie zaimki nazywamy rzeczownikami (takie, które odpowiadają na pytanie rzeczownika, tzn. przypadków). Następnie uczniowie podają przypadki rzeczowników i zaimków rzeczownych, ale z uzasadnieniem, tzn. stawiają pytania, np.: przy czym? (kiedy?) — przy końcu — miejscownik, przy końcu czego? — roku — dopełniacz, zaszło w czym? gdzie? — w szkole — miejscownik, zaszło co? — wydarzenie — mianownik itd.

(Przy tej odpowiedzi uczniowie stawiając pytania zapytują w niektórych wypadkach: kiedy? gdzie? — Uznamy te pytania za słuszne, ale wyjaśnimy, że dla rozpoznania przypadku pytania: kiedy? gdzie? — musimy zestawić z odpowiednimi pytaniami przypadków).

---

<sup>1</sup> J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński *Dom i świat*. Wypisy dla klasy VI. Warszawa 1955.

Sprawdzenie lekcji zadanej nie powinno zająć więcej niż 5 do 8 minut.

2. Z kolei zapowiemy uczniom, że opisując to, co zobaczymy na obrazku, użyjemy jednego rzeczownika w różnych przypadkach. Obrazek przedstawia np. klatkę z jednym ptakiem wewnątrz, drugim na klatce, innym — przed klatką itp. Można zresztą przedstawić na obrazku tylko jednego ptaka — wewnątrz klatki, a możliwości innego umiejscowienia pozostawić już wyobraźni dziecięcej, kierowanej przez nauczyciela. Obrazek uczniowie przygotowują wcześniej, jako stałą pomoc naukową w szkole. W braku obrazka zdolniejszy uczeń narysuje klatkę na tablicy (przed lekcją). W toku rozmówki o obrazku zapisujemy na tablicy i w zeszytach:

Ptaszek siedzi *w* klatce.

Ptaszek wychodzi *z* klatki.

Ptaszek chodzi *po* klatce.

Ptaszek fruwa *nad* klatką.

Ptaszek wchodzi *do* klatki.

Ptaszek bije skrzydłami *o* klatkę.

Ptaszek siedzi *przed* klatką.

Ptaszek siedzi *przy* klatce itd.

Z kolei uczniowie stwierdzają, że z dwóch rzeczowników powtarzających się w zapisanych zdaniach jeden jest stale w mianowniku, a drugi występuje w różnych przypadkach (oprócz mianownika). Następnie uczniowie, kierowani pytaniami nauczyciela, stwierdzają, że rzeczownik „klatka“ odpowiada na postawione pytania nie sam, lecz łącznie z wyrazem, który znajduje się przed nim, a który sam również nie odpowiada na żadne pytanie. Jest z rzeczownikiem nierozzerwalnie związany.

Teraz staramy się opisać obrazek nie oderwanymi zdaniami, ale ciągłym tekstem. Tekst ten podaje nauczyciel — uczniowie zapisują:

„Ptaszek siedzi w klatce, *nad nią* widzimy drugiego ptaka, *obok niej* wiele innych“.

Stwierdzamy, że zamiast rzeczownika „klatka“ został użyty zaimek rzeczowny. Teraz wspólnie formułujemy definicję przyimka, zapisujemy na tablicy, a uczniowie w zeszytach:

„Przyimki są to wyrazy nieodmienne, które same nie odpowiadają na żadne pytania, a łączą się zawsze w zdaniu z rzeczownikiem lub zaimkiem rzeczownym.“

Definicja nie jest pełna. Dokończenie podamy na drugiej lekcji o przyimku. Wtedy końcowa część definicji będzie brzmiała:

„...a łączą się zawsze w zdaniu z rzeczownikiem lub zaimkiem rzeczownym w określonym przypadku“.

Z kolei wyjaśniamy etymologię słowa „przymek“, tzn. tłumaczymy, dlaczego te wyrazy tak zostały nazwane (rzeczownik nazywany był „imieniem“ jako nazwa, czyli „imię“ przedmiotu).

3. Utrwalenie wiadomości przeprowadzamy przy pomocy ćwiczenia 110 z podręcznika *Nasz język* na kl. VI, uwzględniając tylko pierwsze polecenie tego ćwiczenia, z tą zmianą, że uczniowie ustnie wskazują przyimki łącznie z wyrazami, do których się one odnoszą. Zwrócimy tu uwagę i mocno podkreślimy, że łączenie się przyimka z rzeczownikiem lub zaimkiem rzeczownym nie oznacza koniecznie bezpośredniego z nim sąsiedztwa (np. mamy w tekście zwroty: „w wesołym *traktorze*, po zwycięskim *boju* i inne). Wiem z praktyki szkolnej, że podkreślenie tego faktu jest konieczne.

4. W domu dzieci mogą ułożyć dziesięć zdań o Warszawie używając tego rzeczownika z przyimkiem. W paru zdaniach niech obok rzeczownika „Warszawa“ występuje przydawka.

Przykładowo podajemy kilka zdań, np.:

W *Warszawie* mamy wiele pięknych budowli.

Przybył *do Warszawy* zespół sportowców czeskich.

*Nad Warszawą* widać łunę świateł.

Polacy na wygnaniu tęsknili *za Warszawą*.

W *nowej Warszawie* tętni życie.

Wiele pięknych wierszy *o Warszawie* napisali poeci itd.

Polecimy też przygotować ustne sprawozdanie z treści rozdziału o przyimku z podręcznika (ale tylko z tej części rozdziału, która wiąże się z pierwszą lekcją o przyimku). Można wskazać dzieciom miejsce, do którego mają przeczytać rozdział, albo też polecić im samodzielnie odnaleźć w podręczniku wiadomości podane na lekcji i zakreślić z boku ołówkiem.

Temat lekcji: *Przymek*, uczniowie zapisują w pozostawionej na ten cel linijce po wyjaśnieniu etymologii tego słowa, nie zaś na początku lekcji.

## PROJEKT PROGRAMU ORTOGRAFII DLA KLAS V—XI

### Klasa V

Ortografia i przestankowanie — 32 godz.

(niezależnie od stałej troski o poprawną pisownię)

1) Pisanie wyrazów z *h*, *rz* niewymiennym oraz z *ó* niewymiennym w zakresie słownika ucznia.

2) Pisownia wielkich liter ze względów uczuciowych i konwencjonalnych.

3) Pisownia potrzebnych uczniowi skrótów nazw i wyrazów.

### Zagadnienia związane z bieżącym materiałem gramatycznym

Do *głosowni*:

Pisownia wyrazów z utratą dźwięczności i udźwięcznieniem spółgłosek.

Pisownia wyrazów z *on*, *om*, *en*, *em* w wyrazach zapożyczonych oraz *a*, *ę* w wyrazach przyswojonych i rodzimych.



Dzielenie wyrazów przy przenoszeniu.

Do części mowy:

1) Pisownia zakończeń bezokolicznika.

2) Pisownia wyrazów pisanych wielką literą (imiona własne ludzi, zwierząt, postaci mitologicznych, rzeczy, tytuły książek i czasopism, nazwy geograficzne, miejscowości i ich mieszkańców, nazwy świąt).

Pisownia zakończeń *-ctwo, -dztwo, -zka, -zca, -źca, -śba, -źba* oraz *-arz, -erz*.

Pisownia zakończeń *-un, -unek, -unka, -ów, -ówna, -ówka*.

Pisownia przedrostków *roz-, bez-*.

Pisownia *j* po przedrostkach: *ob-, od-, nad-, pod-, przed-, w-, bez-, roz-, wz-, z-*.

Pisownia *nie* z rzeczownikami.

Pisownia form przypadkowych z końcówką *-i* rzeczowników zakończonych na *-ia* (Arabia, Zofia, chemia).

Pisownia form przypadkowych z końcówką *-i* rzeczowników zakończonych na *-cja, -sja, -zja*.

3) Pisownia *nie* z zaimkami rzeczownikami.

4) Pisownia wyrazów z przyrostkami *-cki, -dzki, -ski, -wski, -ska, -zka*.

Pisownia przymiotników z przedrostkiem *bez-*.

Pisownia przymiotników w narzędniku i miejscowniku liczby pojedynczej oraz w narzędniku liczby mnogiej.

Pisownia zakończeń stopnia wyższego i najwyższego przymiotników.

Pisownia przymiotników złożonych.

Pisownia *jak* z przymiotnikami w stopniu najwyższym.

5) Pisownia *nie* z przymiotnikami i zaimkami przymiotnymi.

6) Pisownia form liczebników.

Pisownia *nie* z liczebnikami i zaimkami liczebnymi.

Do składni:

Oddzielanie przecinkiem wołacza w zdaniu.

Używanie wykrzyknika (znaku) i pytajnika w zdaniach wykrzyknikowych i pytających.

Oddzielanie przecinkiem jednorodnych części zdania pojedynczego (na łatwych przykładach).

Oddzielanie przecinkiem zdań w zdaniu złożonym (na łatwych przykładach).

## Klasa VI

### Ortografia i przestankowanie — 16 godz.

(niezależnie od stałej troski o poprawną pisownię)

1) Dalsze rozszerzanie i utrwalanie pisowni wyrazów z *h, rz* niewymiennym i *ó* niewymiennym.

2) Pisownia wielkich liter (na nowym materiale słownikowym dziecka).

3) Utrwalanie poprawnej pisowni wyrazów z *on, om, en, em, a, e*.

4) Pisownia połączeń *kie-ke, gie-ge, kę-gę*.

5) Utrwalanie pisowni wyrazów z *i, j* po spółgłoskach.

### Zagadnienia związane z bieżącym materiałem gramatycznym

Do części mowy:

Pisownia *-ę, -ą*, w formach czasowników osobowych w czasie teraźniejszym (I osoba liczby pojedynczej i III osoba liczby mnogiej).

Pisownia trudniejszych przypadków zakończeń bezokolicznika.

Pisownia *a, ę* w formach czasu przeszłego zakończonych na *-ł, -ła, -ło, -liśmy* itd.

Pisownia *-em* w I osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego czasowników: *jem, śmiem, umiem, rozumiem*.

Pisownia zakończeń *-łszy, -wszy* w imiesłowach.

Pisownia *ł* w formach czasu przeszłego.

Łączne i rozdzielne pisanie cząstek *-bym, -byś, -by* itd.

Pisownia *nie* z czasownikami.

Pisownia przedrostków *roz-, wez-, wz-* (*wes-, ws-*) oraz z (*s-ś*) z czasownikami.

Do składni:

Utrwalanie umiejętności stawiania przecinka w obrębie zdania pojedynczego (również przy powtarzającym się spójniku).

Stawianie przecinka przed spójnikiem *ale* w zdaniu pojedynczym oraz przed *jak* poprzedzającym wyliczanie.

Stawianie dwukropka przed wyliczaniem.

## Klasa VII

### Ortografia i przestankowanie — 16 godz.

(niezależnie od stałej troski o poprawną pisownię)

- 1) Dalsze rozszerzanie i utrwalanie pisowni wyrazów z *h, rz* i *ó* niewymiennym.
- 2) Pisownia wielkich i małych liter w nazwach geograficznych, kalendarzowych i astronomicznych.
- 3) Dzielenie wyrazów z dwugłoską *au, eu*.
- 4) Pisownia *nie* z różnymi formami czasowników.
- 5) Pisownia wyrazów typu: *aleja, epopeja* itd.
- 6) Pisownia formy dopełniacza rzeczowników typu: *aleja, idea*.

### Zagadnienia związane z bieżącym materiałem gramatycznym

Do części mowy:

Pisownia złożeń zaimkowych: *wtem, potem, przedtem*.

Pisownia łączna i rozdzielna przyimków z innymi częściami mowy.

Pisownia przyimków złożonych.

Pisownia łączna cząstek *-kolwiek, -set*.

Pisownia rozłączna cząstki  *bądź, indziej*.

Pisownia łączna przyimków z niektórymi formami zaimków (np. *nadeń, doń*).

Pisownia rozdzielna przyimków: *beze, nade, ode, pode, przede, we, ze* z rzeczownikami i zaimkami.

Łączne pisanie cząstki: *-li, -że, -ż*.

Rozdzielne pisanie cząstki: *no, też, to*.

Do składni:

Stawianie przecinka w zdaniu złożonym.

Utrwalanie zdobytych uprzednio umiejętności w zakresie interpunkcji zdania pojedynczego. Oddzielanie przecinkiem wykrzyknika.

Zasady używania cudzysłowu i dwukropka w mowie niezależnej.

## Klasa VIII

### Ortografia i przestankowanie — 8 godz.

(niezależnie od stałej troski o poprawną pisownię)

- 1) Utrwalanie pisowni wyrazów z *h*, *rz* niewymiennym i *ó* niewymiennym.
- 2) Utrwalanie pisowni wyrazów z *ke-ge*, *kie-gie*, *kę-gę*.
- 3) Utrwalanie pisowni wyrazów z *om*, *on*, *em*, *en* oraz *q*, *ę*.
- 4) Użycie kropki w skrótach.

### Zagadnienia związane z bieżącym materiałem gramatycznym

(w ramach godzin przeznaczonych na naukę gramatyki)

- 1) Utrwalanie i uzupełnianie wiadomości o dzieleniu wyrazów w piśmie.
- 2) Utrwalanie poprawnej pisowni wyrazów, w których występują różnice między pisownią a wymową.
- 3) Utrwalanie pisowni trudniejszych form zakończeń deklinacyjnych i koniugacyjnych.
- 4) Utrwalanie pisowni ważniejszych przedrostków i przyrostków.
- 5) Pisownia łączna i rozdzielna wyrazów przymkowych i przysłówkowych.
- 6) Ćwiczenie umiejętności przestankowania w zdaniach pojedynczych i złożonych.

## Klasa IX

### Ortografia i przestankowanie — 8 godz.

(niezależnie od stałej troski o poprawną pisownię)

- 1) Utrwalanie pisowni w zakresie poznanych zasad.
- 2) Powtórzenie zasad przestankowania w obrębie zdania pojedynczego.
- 3) Cztery podstawowe zasady pisowni polskiej: fonetyczna, morfologiczna, etymologiczna i tradycyjna.

## Klasa X

### Przestankowanie — 4 godz.

(niezależnie od stałej troski o poprawną pisownię)

- 1) Użycie średnika i dwukropka.
- 2) Zasady stosowania nawiasu i wielokropka.
- 3) Utrwalanie umiejętności poprawnego używania znaków interpunkcyjnych w obrębie zdania pojedynczego i złożonego.
- 4) Zasady używania znaków poza interpunkcją (łącznik, apostrof, kropka).
- 5) W miarę potrzeby ćwiczenia poprawnościowe w zakresie innych zasad pisowni.

## Klasa XI

W miarę potrzeby powtarzanie i utrwalanie zasad poprawnej pisowni wyrazów oraz umiejętności przestankowania.

# O C E N Y I S P R A W O Z D A N I A

SAMUEL SANDLER

## HISTORIA LITERATURY POLSKIEJ DLA KLASY X

*Historia literatury polskiej dla klasy X. Cz. II. Literatura okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego*<sup>1</sup> stanowi ostatnie brakujące jeszcze ogniwo w zespole podręczników historii literatury polskiej dla klas licealnych szkół ogólnokształcących, opracowywanych w Instytucie Badań Literackich w ciągu kilku lat.

Niektóre z tych podręczników mają już za sobą historię burzliwych dyskusji oraz paru wydań, przy czym każde właściwie nowe wydanie dawało asumpt do zmian i przeróbek — czasem nawet bardzo daleko idących.

Autor części drugiej podręcznika dla klasy X, wydanego chronologicznie najpóźniej, mógł już korzystać z doświadczeń swoich poprzedników. O stopniu wykorzystania tych doświadczeń, ogólniej: o wartości podręcznika z punktu widzenia jego przeznaczenia, sądzić może przede wszystkim ten, kto stoi blisko procesu korzystania z niego w praktyce szkolnej. Takiej miarodajnej opinii podręcznik Baculewskiego oczekuje przede wszystkim ze strony pedagoga, dydaktyka, polonisty szkolnego; taką ocenę powinien otrzymać z kręgu praktyków, dla których *Historia literatury polskiej dla klasy X. Cz. II* stanowi — czy stanowić powinna — istotne narzędzie nauczania.

Autor niniejszych uwag — trzeba się tu od razu zastrzec: stojący bardzo daleko od konkretnej praktyki szkolnego nauczania historii literatury — nie potrafi wnikać w tę sferę zagadnień wiążących się z podręcznikiem.

Wszelkie próby wkroczenia na ten grunt, podejmowane tu zresztą bardzo rzadko i niepewnie, traktują każdą propozycję na ten temat jako propozycję do dyskusji.

Ze swej strony mogę podjąć tylko próbę przedstawienia i przedyskutowania problemu, w jakim stopniu prawidłowo podręcznik ten przedstawia obraz rozwoju literatury polskiej lat 1864—1890 i charakteryzuje twórczość najwybitniejszych jej przedstawicieli. Tak określając własne zainteresowania i możliwości oceny, mam przecież ciągle na uwadze fakt, że podręcznik ten w doborze problemów, faktów literackich i w wyborze przedstawianych twórców uwzględniać musi możliwości i potrzeby podstawowego odbiorcy podręcznika — ucznia klasy dziesiątej.

Mimo to jednak zagadnienie luk i braków w obrazie literatury polskiej okresu 1864—1890 wysuwam jako pierwsze zagadnienie do dyskusji.

### I

Wydaje mi się, że podręcznik Baculewskiego w łańcuchu podręczników historii literatury polskiej dla wyższych klas szkolnych stanowi ogniwo pod względem ilościowej zawartości treści najbliższe postulatom wysuwany przez praktyków szkolnych. Dąży on — licząc się z warunkami wykładu przedmiotu w szkole — do ograniczenia zakresu tematyki, problemów i postaci do najniezbędniejszego minimum.

<sup>1</sup> J. Baculewski *Historia literatury polskiej dla klasy X. Cz. II. Literatura okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego*. Warszawa 1954, PZWS. Opracowano w Instytucie Badań Literackich PAN. W rozdziale III sylwetkę monograficzną E. Orzeszkowej opracowała M. Żmigrodzka, Bolesława Prusa — H. Markiewicz, M. Konopnickiej — A. Brodzka, która poza tym brała udział w przygotowaniu całości podręcznika.

O żadnej chyba postaci czy fakcie literackim wprowadzonym do podręcznika nie można powiedzieć, że nie jest konieczny. Oczywiście — to nie przesądza wątpliwości, czy nie naruszono równowagi pod względem stopnia zainteresowania, jakie poświęcono temu czy innemu pisarzowi. Uprzedzając dalsze wywody można nawet utrzymywać, że wobec niektórych pisarzy — w stosunku do innych — hierarchia ważności zjawisk literackich bywa zachwiana. Stwierdzając słuszne z punktu widzenia praktyki dydaktycznej dążenia do ograniczenia zakresu tematów, problemów i postaci literatury okresu, trudno się oprzeć wrażeniu, że ograniczenia i redukcje poszły tu jednak za daleko. Myślę, że na braki obrazu literatury polskiej lat 1864—1890, nawet przy uwzględnieniu zasadniczych postulatów praktyki szkolnej w kierunku maksymalnej selekcji zagadnień, wpływa przede wszystkim nieobecność w podręczniku postaci J. I. Kraszewskiego, T. T. Jeża i W. Gomułickiego.

Twórczość Kraszewskiego po roku 1864, składająca się na sto z górą powieści, w tym dziewięćdziesiąt powieści historycznych, w pierwszej części podręcznika dla klasy X, autorstwa Kazimierza Wyki, potraktowana została tylko na prawach wzmianki, której objętość nie wiem, czy przekracza rozmiary wzmianki w solidniejszej encyklopedii. W ten sposób Kraszewski ze swoim bodaj najpłodniejszym okresem twórczości właściwie został w podręczniku szkolnym pominięty. W obrazie literatury polskiej po roku 1864 powstała stąd bardzo istotna luka. Działalność literacka, publicystyczna, nieustanne oddziaływanie Kraszewskiego na literaturę polską po powstaniu styczniowym stanowi — nie trzeba chyba nad tym szeroko się rozwodzić — zbyt istotny czynnik kształtowania się literatury tego czasu, aby nie uznać tego braku podręcznika za bardzo dotkliwy. Dla przykładu wystarczy powiedzieć, że ani w pierwszej, ani w drugiej części podręcznika dla klasy X czytelnik nie wyczyta nawet najmniejszej wzmianki o jednej z najlepszych i najpopularniejszych powieści Kraszewskiego — o *Szalonej*.

Nielepszy los spotkał w obu częściach podręcznika dla klasy X T. T. Jeża. W pierwszej części znajdziemy o nim półtorastronicową wzmiankę o charakterze przede wszystkim biograficznym. W jej ramach parę zdań poświęcono debiutowi pisarza, *Wasyłowi Holubowi*, a cztery najpopularniejsze powieści południowe i sło-wiańskie zostały już tylko wymienione.

Jeśli już w imię zasady ciągłości wykładu, postulowanej przez praktykę szkolną, można dyskutować, gdzie jest właściwe miejsce dla całościowego przedstawienia twórczości Kraszewskiego (za pierwszą częścią przemawia zresztą nie tylko ten wzgląd), to w przypadku Jeża pełniejsze omówienie jego twórczości — znowu z bardzo różnorodnych względów — powinno się było znaleźć w drugiej części podręcznika. Tradycje ideowe Jeża i jego działalność polityczna sięgają oczywiście w głąb pierwszej połowy XIX w. — walk narodowo-wyzwoleńczych tamtej epoki, ale jego twórczość pisarska zostaje zapoczątkowana w ostatnim pięcioleciu przed powstaniem styczniowym, a pełny jej rozkwit śledzimy właśnie w okresie 1864—1890. Gdzieś około tej ostatniej daty rozpoczynają się manowce nacjonalistyczne autora *Szandora Kowacza*, na których jest on raczej marionetką i parawanem niż rzeczywistym przewodnikiem. Ranga jego pisarstwa i udział w rozwoju polskiej literatury powo-staniowej jest tak duża, że nieobecność Jeża na kartach drugiej części podręcznika literatury polskiej dla klasy dziesiątej również stanowi o poważnym niedostatku tego podręcznika.

Wreszcie ostatnią sprawą z tego zakresu jest upomnienie się o miejsce w podręczniku dla Wiktora Gomułickiego. Tkwi w tym jakieś istotne nieporozumienie, że z podręcznika czytelnik dowie się o poetach dalszorzędnych, a o tym pisarzu, posiadającym w swoim niejednorodnym dorobku niemało pięknych osiągnięć, nie dowie się niczego. Autorowi *Francuzicy*, *El mole rachmim* i wiersza *Rosjanom, którzy przyznają się do braterstwa z Polakami*, wyznaczano ongiś miejsce w poezji okresu 1864—1890 tuż po Konopnickiej i Asnyku. Myślę, że ideowa i artystyczna ranga żąd-

nego z poetów obecnych w podręczniku do tego miejsca pretendować nie może. Pominięcie Gomułickiego w podręczniku nie jest chyba niczym uzasadnione. Żadne względy, ani naukowe, ani wynikające z potrzeb dydaktycznych, za tym nie przemawiają.

Na prawach bardzo dyskusyjnych, nie bez dużych wątpliwości własnych — pragnę poruszyć tu jeszcze jedną sprawę. W powojennej praktyce dydaktycznej, a w ślad za tym i w podręcznikach, zwykło się twórczość Dygasińskiego umieszczać w granicach literatury polskiej po roku 1890. Przemawiają za tym różne słuszne względy. Podstawowym jest chyba fakt, że twórczości jego nie można analizować bez rozważania problemu naturalizmu w literaturze polskiej. Siłą tego argumentu wspierało to, że w sposób zbyt chyba pochopny przykładano do jego twórczości pieczęć „naturalizmu“. W ciągu ostatnich paru lat zagadnienie to było kilkakrotnie rewidowane. Nie przecząc faktom niewątpliwego ulegania przez Dygasińskiego naporowi naturalizmu w sposobie widzenia świata i w poetyce, podkreślano jednak wybitne elementy realistyczne zawarte w jego twórczości. Oczywiście nie przesądza to w sensie negatywnym o potrzebie koniecznego przedstawienia twórczości Dygasińskiego w powiązaniu z zagadnieniem naturalizmu. Ale z drugiej strony, nasuwa się spostrzeżenie, że podstawowy trzon twórczości Dygasińskiego należy chronologicznie do okresu sprzed roku 1890, że jego twórczość literacka, rozpoczęta u progu lat osiemdziesiątych, przebiega równoległe i krzyżuje się niejednokrotnie z twórczością wielkich realistów krytycznych tamtej epoki. To, co najcenniejsze w twórczości Dygasińskiego, jest bardzo bliskie literaturze realizmu krytycznego lat osiemdziesiątych i stanowi istotne dopełnienie obrazu literatury tego okresu.

Starałem się przedstawić w sposób najogólniejszy argumenty i kontrargumenty przemawiające za włączeniem twórczości Dygasińskiego do zarysu rozwoju literatury przed rokiem 1890. Uważam osobiście, że właśnie literatura realizmu krytycznego tego okresu stanowi podstawę oceny jego dorobku. Ale równocześnie uważam, że dopiero szczegółowsza dyskusja na ten temat może w tej sprawie dać właściwe dyrektywy autorom opracowującym poszczególne części podręcznika historii literatury.

## II

Podjmując dyskusję na temat — nazwijmy to — rusztowań konstrukcyjnych obrazu literatury polskiej lat 1864—1890, stwierdzić należy, że z wyjątkową jasnością skupiają one w sobie i to, co jest niewątpliwym nowatorstwem drugiej części podręcznika dla klasy X, i to, co jest jej słabością.

Konstruując tzw. tło ideowe literatury okresu autor podręcznika ukazał różnorodne tendencje ideologiczne rozwijające się w ówczesnym społeczeństwie polskim. Przekonywająco i pioniersko ukazał — stwierdzali to m. in. historycy — żywotne tendencje narodo-wyzwoleńcze, pozostające w opozycji do dominującej ideologii pozytywistycznej, której nawet w marksistowskich próbach przyznawano zwykle nie tylko prymat, ale wyłączność w pierwszym dziesięcioleciu powojennym — nie widząc w literaturze dążności ideowych, antagonistycznych wobec tendencji liberalno-burżuazyjnych, czerpiących z tradycji walk narodo-wyzwoleńczych i demokratycznych poprzedniego okresu.

Podręcznik wyznacza również umotywowaną granicę periodyzacyjną wewnątrz literatury epoki (ok. r. 1880), granicę między tzw. pozytywistyczną literaturą tendencyjną a okresem najwyższego wzniesienia twórczości realistycznej tej epoki (od ok. 1880 po 1890), wydobywając słusznie nowe jakości różnicujące te dwa okresy.

Z tym zagadnieniem wiążą się dwa nader istotne, moim zdaniem, osiągnięcia naukowe podręcznika, zasługujące na szczególne podkreślenie. Są to, po pierwsze,

zagadnienie stosunku między tzw. pozytywistyczną literaturą tendencyjną, dominującą mniej więcej w pierwszym piętnastoleciu popowstaniowym, a realizmem krytycznym; po wtóre, zagadnienia kształtowania się rewolucyjnego ruchu proletariackiego w Polsce, jego roli w rozwoju realistycznej literatury okresu oraz zaczątków formowania się elementów kultury socjalistycznej. W związku z pierwszym zagadnieniem wskazać należy — jak już wspomniano — podkreślenie żywotności literatury pozostającej w ideowej i artystycznej opozycji wobec zasad estetycznych i praktyki twórczej tzw. pozytywistycznej literatury tendencyjnej, znajdującej się w promieniu ścisłego oddziaływania ideologii liberalno-burżuazyjnej. Utwory, składające się na literaturę wierną dążeniom wyzwoleniczym narodu, walkom powstańczym, tradycjom rewolucyjnym literatury romantycznej, krytyczną wobec „organicznikostwa“, ugodowości pozytywistycznej, odnajdujemy zarówno w poezji, jak i w prozie, a obejmują one dzieła licznych kręgu pisarzy, działających we wszystkich trzech zaborach i na emigracji. Niezależnie od pomyłek popełnionych przez autora w szczegółowym wykładzie na ten temat (o tym później), zasadniczą rewizję obrazu literatury popowstaniowej, przeprowadzoną przez wydobicie tego zespołu faktów literackich, pozostających w opozycji do tzw. tendencyjnej literatury pozytywistycznej, uznać należy za nowatorską i odkrywczą zdobycz naukową podręcznika.

Dalszym ważnym zagadnieniem wydobytym w podręczniku jest ukazanie związków i sprzeczności między tzw. tendencyjną literaturą pozytywistyczną a literaturą realizmu krytycznego. Trzeba tu przypomnieć, że burżuazyjna nauka o literaturze w ogóle takich rozgraniczeń pojęciowych w obrazie literatury tego okresu nie znała. W powojennych pracach marksistowskich ścierały się tu, z grubsza biorąc, dwie skrajne tendencje: jedna zdecydowanie odcinająca te dwa — powiedzmy — etapy, m.in. w twórczości czołowych pisarzy okresu (Prusa, Sienkiewicza, Orzeszkowej), druga — przeceniająca raczej bezpośrednią zależność literatury realizmu krytycznego lat osiemdziesiątych od tzw. pozytywistycznej literatury tendencyjnej poprzedniego okresu. W podręczniku podjęta jest — oczywiście bardzo skrótowa, ale w zasadniczych sugestiach słuszna — próba ukazania trwałych wartości literatury pozytywistycznej, jej elementów realistycznych, a równocześnie jej ograniczeń, zarówno ideowych, jak artystycznych, które literatura realizmu krytycznego w procesie rozwoju, dojrzewania musiała przezwyciężyć. Myślę, że racje naukowe, obserwacja zjawisk literackich i ich uogólnienie przemawiają za takim właśnie ujęciem zagadnienia. Ogólne sformułowania na ten temat, które odnajdujemy w podręczniku, wspierają się na konkretnej analizie, przeprowadzonej w rozdziałach o Orzeszkowej, Prusie, Sienkiewiczu i innych.

Jedną z największych zdobyczy naukowych podręcznika polega na wyrazistym ukazaniu roli rozwoju rewolucyjnego ruchu proletariackiego w całokształcie rozwoju literatury, począwszy od schyłka lat siedemdziesiątych. „Rozwój i dojrzewanie ruchu robotniczego — pisze Baculewski w rozdziale wstępnym — w ostatnich dziesięcioleciach XIX w. staje się jednym z decydujących współczynników życia społecznego i kulturalnego. Walka klasy robotniczej, kształtując świadomość rewolucyjną i samodzielność ideologiczną mas ludowych, wywierała doniosły wpływ na rozwój kultury, potęgowała i pogłębiała jej postępowy, demokratyczny nurt“ (s. 14).

Słuszność tego poglądu znajduje szerokie uzasadnienie w ukazaniu roli walki rewolucyjnej, zaostrzających się konfliktów klasowych społeczeństwa burżuazyjnego w rozwoju i dojrzewaniu literatury realizmu krytycznego. Trafnie wykazano w podręczniku, że walka proletariatu i jej oddziaływanie ideowe sprzyja pogłębieniu krytyki społeczeństwa burżuazyjnego w literaturze, „obnażaniu przez pisarzy-realistów ucisku społecznego i przemocy zaborczej“ (s. 12). Oczywiście autor podręcznika nie przedstawia tej sprawy tak jednostronnie. Podkreśla bowiem, że równocześnie uległość pisarzy-realistów wobec ideologii burżuazyjnej wywoływała u nich częste wahania, niechętny, a nieraz wrogi stosunek do dążeń wyzwoleniczych klasy robotniczej.

I tu konkretna analiza twórczości, zwłaszcza najwybitniejszych pisarzy okresu, zawarta w podręczniku, dowodzi słuszności poglądu o przełomowej roli narodzin i rozwoju polskiego ruchu robotniczego w kształtowaniu się literatury i w ogóle kultury.

Z wielką troskliwością podjął także autor zadanie ukazania procesu i przejawów narodzin kultury socjalistycznej w Polsce, powstającej w promieniu działalności polskiego ruchu robotniczego, jego walki i tej walce służącej. Stan badań na tym odcinku jest taki, że w ogromnej większości przypadków próba zarysu podręcznikowego jest jednoznaczna nie tylko z zadaniem ujęcia, uporządkowania i zhierarchizowania faktów i zjawisk mniej lub bardziej znanych, ale z koniecznością własnego przedzierania się przez materiały, źródła.

W rezultacie stosunkowo obszerny rozdział pt. *Narodziny kultury socjalistycznej* jest, jak sądzę, jednym z najbardziej nowatorskich osiągnięć naukowych i dydaktycznych podręcznika.

Ukazanie rozwoju literatury na planie wspomnianego już wyżej rusztowania konstrukcyjnego należy na pewno do najpoważniejszych wartości podręcznika. Ale nie można zaprzeczyć, że gdy temu rusztowaniu, ogólnej konstrukcji zbyt mechanicznie podporządkowany zostaje obraz literatury, budzą się uzasadnione chyba zastrzeżenia. Myślę, że wynikające stąd wady podręcznika są zbyt istotne, aby można je było przemilczeć.

Autor podręcznika jak najśluszniej podkreśla, że walka o wyzwolenie społeczne i narodowe była najgłębszą treścią realistycznej literatury okresu. I dlatego też właśnie treści tych nie wolno chyba zawężać do kręgu twórców, w których dziełach zjawiska te wyraziły się w sposób może najbardziej bezpośredni, w dość zresztą uwikłanym splocie przekonań ideowych, zawierającym i głęboki protest przeciwko niewoli narodowej, i zupełną bezradność, i brak perspektyw działania, tradycje powstańczo-demokratyczne i tradycjonalizm szlachecki, protest przeciwko liberalno-burżuazyjnej „krzątanie organicznikowskiej“ i równocześnie uległość wobec niej — splocie, jednym słowem, wartości różnych i wcale nie jednolitych. Tendencja do ograniczenia nurtu narodowo-wyzwoleńczego do twórczości pewnej, bardzo nielicznej grupy twórców, wśród których dominują poeci całkiem małego lotu, jest w gruncie rzeczy osłabieniem, zniwelowaniem nowatorskiego poglądu o żywotności nurtu pozostającego w opozycji do ideologii liberalno-burżuazyjnej, fundowanej na sojuszu burżuazji z obszarnictwem i ugodzie z zaborcą. Prawdziwym nowatorstwem jest tu ukazanie, jak te tendencje, będące wyrazem protestu przeciwko uciskowi narodowemu i społecznemu, walczące częstokroć z burżuazyjnym liberalizmem, w obrębie twórczości każdego mieszczańskiego pisarza-realisty torują sobie drogę, znajdują swój wyraz. Na dobrą sprawę trzeba powiedzieć, że postulat ten realizowany jest najczęściej w konkretnej analizie twórczości pisarzy okresu, natomiast w ogólnych sformułowaniach jest — jak mi się wydaje — ujmowany nieściśle, wadliwie.

W rozdziale zatytułowanym — jak z powyższego wynika — moim zdaniem błędnie *Żywotność demokratycznych dążeń narodowo-wyzwoleńczych w literaturze okresu 1864—1890*, czytamy:

„Tradycje te jednak nie wygasły i wygasnąć nie mogły, jako najwyższy (przed ukształtowaniem programu rewolucyjnego proletariatu) i nadal aktualny wyraz podstawowych dążeń narodu żyjącego w więzach niewoli politycznej i ucisku społecznego... Zostały one po zamknięciu Romanowskiego i Syromkomi podjęte w twórczości Belzy, Ordony, a najwyraźniej Świdzińskiego: trwały w najlepszych patriotycznych poezjach Asnyka; wreszcie — w nowym etapie walk klasowych — podjęta je i rozwinęła Konopnicka“ (s. 173; podkr. moje, S. S.).



Wystarczy przeczytać co piszą autorzy na temat twórczości Orzeszkowej i Prusa, Sienkiewicza i Lema, na temat twórczości pisarzy-satyryków i innych, żeby dojść do przekonania, że taki sposób wyróżnienia charakteru twórczości Bełzy, Ordona, Świdzińskiego i „najlepszych patriotycznych poezji Asnyka“ jest dezorientujący, budzący opór na podstawie lektury samego podręcznika. Wtłaczanie w tak skonstruowany schemat nurtów zjawisk literackich zamiast śledzenia ich przejawów w obrębie twórczości każdego z wybitnych twórców okresu (jak to się dzieje w praktyce wykładu podręcznikowego) zaciera w istocie rzeczywistość, historyczny obraz literatury. Racje uzasadniające wyodrębnienie nurtu, który zapoczątkowuje kulturę i literaturę socjalistyczną, opierają się na innych przesłankach, mających obecnie pełne uzasadnienie. Ale myślę, że wzbogacenie w dalszych studiach wiedzy o tym nurcie również prowadzi do usunięcia jego sztywnego wyodrębnienia. Publicystykę socjalistyczną będziemy chyba analizowali w uwikłaniu i walce wewnątrz publicystyki okresu, pierwsze przejawy socjalistycznej poezji i krytyki literackiej będziemy chyba charakteryzowali w uwikłaniu i walce w obrębie poezji czy krytyki literackiej okresu. Przypuszczając tak, jestem przekonany, że obecne racje wyodrębnienia tego nurtu są bezsporne. Żadne natomiast racje nie przemawiają chyba za „wyodrębnieniem“ nurtu „demokratycznych dążeń narodowo-wyzwoleńczych“. Zresztą, jak podkreślam, uczyniono to najczęściej bez konsekwencji szczegółowych.

W konkretnych charakterystykach twórczości pisarzy „dążenia“ te, ich żywotność stanowią częstokroć kanwę, na której ukazano trwałe wartości wszystkich wybitnych pisarzy-realistów tego okresu. Wniosek stąd chyba taki, że trzeba pójść za konkretną praktyką analizy literatury, a porzucić aprioryczny schemat. W jednym przypadku wydaje mi się nawet, że owo założenie ramowe przyniosło uszczerbek przy konkretnej analizie twórczości pisarza. Mowa o Asnyku, którego charakterystykę zarysowano na tle twórczości Bełzy, Ordona, Świdzińskiego. Oczywiście autorzy zdają sobie sprawę z różnic rangi pisarskiej właściwej Asnykowi a tych bądź co bądź drugorzędnych pisarzy, których znaczenie jednak w podręczniku wyraźnie przeceniono. A tymczasem charakterystyki wspomnianych pisarzy wypadły tak, że omawiając bardzo skrótowo twórczość Ordona, Bełzy czy Świdzińskiego wydobywano raczej pozytywne wartości ideowo-artystyczne ich twórczości, natomiast rozszerzenia objętościowej charakterystyki Asnyka dokonano właściwie tylko na rzecz krytyki jego ograniczeń i słabości. Stąd przy lekturze odpowiedniej partii podręcznika takie poczucie zagubienia hierarchii wartości w ocenie tych czterech pisarzy.

Trochę niespodziewanie jeden z rozdziałów podręcznika przynosi wyodrębnienie grupy pisarzy według podziału na zabory. Mam na myśli rozdział pod tytułem *Literatura realistyczna w Galicji*, w którym zawarta jest charakterystyka twórczości Zachariasiewicza, Lema, Bałuckiego i Blizińskiego. Dziwią tu dwie rzeczy. Po pierwsze, racji wydzielenia tej grupy nie stosowano, i słusznie, ani w poezji (Asnyk), ani w rozdziale o satyrze. Gdyby autor podręcznika poprzestał tylko na takim „zaszeregowaniu“, można by mówić po prostu o pewnych niekonsekwencjach komponowania materiału podręcznikowego. Baculewski podejmuje jednak niefortunna — jak mi się wydaje — próbę uzasadnienia takiego wyodrębnienia, twierdząc, że pisarze ci, mimo kontaktów z życiem literackim i ideowym Królestwa, głównie związani byli z tere-nem zaboru austriackiego. W przypadku Zachariasiewicza, a zwłaszcza Blizińskiego budzi to istotne zastrzeżenia. Myślę, że ostatni, mimo kontaktów z życiem ideowym i literackim Galicji, swoją twórczością związany jest głównie z procesami życia społecznego Królestwa.

Za błędne — w moim przekonaniu — uznać też należy twierdzenie, że okoliczność związku tych pisarzy z Galicją „ma istotne znaczenie dla ich twórczości, wyjaśnia ona w znacznej mierze przyczynę, dla których realizm ich powieści nie osiągnął takiego stopnia rozwoju, jak w dziełach czołowych twórców tego okresu“ (s. 162). Przypnając, że nie umiem docenić znaczenia tego argumentu. „Galicyjskość“

Lama nie wystarczy tu za wyjaśnienie, chociażby z tego powodu, że mimo zacofania społecznego w Galicji właśnie autor *Głów do poźoty* do połowy lat siedemdziesiątych swoją twórczością realistyczną niewątpliwie wyprzedzał rozwój literatury — powiedzmy to w stanowczym cudzysłowie — „pisarzy Królestwa Kongresowego“.

Reasumując, wydaje mi się, że dalsze wydania podręcznika powinny, zachowując wszystko, co jest cenne w wydobyciu żywotności dążeń narodowo-wyzwoleńczych w literaturze popowstaniowej, uwolnić się od praktyki odrębnego grupowania pisarzy rzekomo — „reprezentujących“ ten nurt (na prawach zbytniej wyłączności). Przemawiają za tym same racje ukazania tego nurtu przez autora podręcznika.

### III

Tym, co stanowi chyba najmocniejszą stroną podręcznika — przede wszystkim z punktu widzenia jego podstawowego odbiorcy — są rozdziały o najwybitniejszych pisarzach epoki, rozdziały o Orzeszkowej, Sienkiewiczu, Konopnickiej i Prusie. Charakterystyka twórczości tych pisarzy, zajmująca objętościowo znacznie ponad połowę podręcznika, jest zagadnieniem, które najsilniej chyba skupi na sobie uwagę i nauczyciela-polonisty. Centralne miejsce tych pisarzy w rozwoju literatury okresu, trwała żywotność ich dzieła, społecznie sprawdzalna niezwykła popularność ich twórczości w czasach współczesnych — wszystko to nakładało na autorów tych rozdziałów szczególnie odpowiedzialne zadania. I trzeba to powiedzieć — wywiązali się z nich z dużym sukcesem. Niewątpliwie stopień osiągnięć jest tu niejednakowy. Kolejność wyliczenia tych rozdziałów jest — w moim najbardziej osobistym przeświadczeniu — kolejnością osiągniętych wyników.

Otrzymałiśmy w tych rozdziałach bardzo trafny zarys twórczości Orzeszkowej, Sienkiewicza, Konopnickiej, Prusa, ukazujący i ogólny kierunek rozwoju ich twórczości, i nakładającej się nań analizy głównych dzieł. Oczywiście o skali tych analiz, o stopniu zaspokajania przez nie potrzeb praktyki dydaktycznej musi się przede wszystkim wypowiedzieć nauczyciel-polonista. Wydaje mi się, że poza nielicznymi wyjątkami autorzy tych rozdziałów skupili uwagę na tych zjawiskach w twórczości omawianych pisarzy, które skupiają też uwagę nauczyciela i ucznia.

Na dyskusję zasługuje także problem, w jakim stopniu analizy te wydobywają czy narzucają świadomość specyfiki wyrazu artystycznego szerzej charakteryzowanych utworów. Jak wiemy, wszystkie właściwie podręczniki dla klas licealnych wydane poprzednio w większym czy mniejszym stopniu spotkały się z krytyką zaniedbania czy niedostatecznego uwzględniania problematyki artystycznej dzieł literackich. Myślę, że niejednym słabym punktem w tym zakresie można obnażyć i w omawianym tu podręczniku. Ale, jak sądzę, dominującą w nim tendencją jest ukazywanie lub też sygnalizowanie złożoności problematyki ideowo-artystycznej szczegółowej analizowanych utworów, jest trąska, najczęściej skuteczna w rezultatach, o traktowaniu dzieła literackiego jako dzieła sztuki, troska o mobilizowanie wrażliwości estetycznej odbiorcy wobec utworu. Oczywiście nie podobna tego dokonać w całej pełni w obrębie ograniczonej, czasem bardzo ograniczonej charakterystyki pisarza. Nie jest to zresztą nawet względem najgłówniejszy, jeśli wziąć pod uwagę obecny stan badań i świadomości teoretycznej w dziedzinie estetyki, ale z drugiej strony, wyraźne dążenie do skupienia uwagi i wrażliwości odbiorcy dzieł sztuki na walorach artystycznych, jakie ono przynosi, jest w podręczniku wyraźnie zaznaczone. Najwyraźniej widać to właśnie w rozdziale poświęconym twórczości Sienkiewicza oraz w rozdziale o Konopnickiej, który jednak pod tym względem nie jest wolny miejscami od werbalizmu. Dalsi dwaj najwybitniejsi pisarze są raczej traktowani bardzo pobieżnie w tym zakresie. I jeśli wolno na chwilę odsłonić kulisy powstania podręcznika — dodałbym, że nie jest to przypadkowe. Rozdziały o Prusie, a po części i o Orzeszko-

wej były napisane przed paroma laty. Ich późne opublikowanie tłumaczy się opóźnieniem pracy nad pozostałymi partiami podręcznika. Fakt ten, być może, tłumaczy chyba także zastrzeżenia, jakie będą niektóre sformułowania zawarte w rozdziale o Prusie.

Markiewicz, wskazując np. na zwężenie horyzontów ideowych ku końcowi *Lalki* Prusa, stwierdza nieprzypadkowość tego zjawiska: „to historycznoliteracki sygnał, że skończył się okres względnej postępowości burżuazji jako klasy społecznej“ (s. 96). Sformułowanie to budzi zastrzeżenia. Trudno chyba mówić o schyłku lat osiemdziesiątych jako o okresie kończącym względną postępowość burżuazji polskiej; u początków lat osiemdziesiątych należy już ona na pewno do przeszłości.

W związku zaś z anłizą *Emancypantek* Markiewicz pisze: „Zanik, a przynajmniej zatarcie momentów krytycznych wobec arystokracji i mieszczaństwa tłumaczy się przede wszystkim zaostrzeniem walki klasowej, a także dalszym zacieśnieniem sojuszu klas posiadających. W tej sytuacji pisarze realizmu krytycznego rezygnują z krytyki klas posiadających, a nawet biorą je częściowo w obronę i próbują dać ideologiczne uzasadnienie stosunków kapitalistycznych. *Emancypantki* były pierwszym utworem Prusa spełniającym częściowo tę funkcję“ (s. 106; podkr. moje, S.S.). Myślę, że uogólnienie przemian Prusa, tu przeniesione na pisarzy realizmu krytycznego, grzeszy pewnym uproszczeniem. Jeśli wolno się domyślać, to sędzę, że u podłoża takiego sądu tkwi pogląd — przewyżczony stanowczo i powielekroć w pracach samego Markiewicza — że zaostrzenie się walki klasowej w społeczeństwie kapitalistycznym prowadzi do ograniczenia elementów realizmu krytycznego w literaturze, podczas gdy, jak mi się wydaje — zjawisko jest znacznie bardziej złożone. Dla pisarza - realisty krytycznego zaostrzająca się walka klasowa w społeczeństwie kapitalistycznym jest trwałym źródłem rozdzwiewku z klasą, z którą wiąże go podstawowe więzi ideowe.

Myślę więc, że to uproszczenie trąci schematem socjologicznym.

Podkreślając nowatorski charakter wizerunku pisarskiego autora *Lalki*, co czytnię raczej z konieczności bardzo ogólnikowo, wskazuję więc na drobne, moim zdaniem, usterki, które dają się bez trudu wyeliminować. Podobne zastrzeżenia zgłaszałbym do rozdziału o twórczości Sienkiewicza, rozdziału — co już było powiedziane — który uważam za najlepszy bodaj w podręczniku. W rozdziale tym widoczne są dla mnie mianowicie dwie luki. Autor omawia dość obszernie twórczość literacką Sienkiewicza przed podróżą do Ameryki. Na tym tle zaskakuje całkowite pominięcie w tej części rozdziału opowiadań *Stary sługa* i *Hania*, które są chyba największymi osiągnięciami pisarza do r. 1876. Na tle dość obszernej analizy poszczególnych utworów Sienkiewicza razi też wyjątkowo lakoniczna wzmianka o *W pustyni i w puszczy*. Zarówno ranga tej powieści w końcowym etapie twórczości Sienkiewicza, jak też przede wszystkim popularność tego utworu dla młodzieży w kręgach odbiorców podręcznika zobowiązują tu niewątpliwie do bardziej zaangażowanej interpretacji. Poza tym wydaje się, że aż nazbyt lakoniczna wzmianka o *Bez dogmatu* jest raczej dezorientująca. Ogólnikowość opinii sprawia wrażenie, że sugeruje się tej powieści takie walory ideowe, których autor rozdziału wcale nie jest jej skłonny przypisywać.

Ciągłe jednak, jak widać, recenzent obraca się wśród drobniejszych w zasadzie zastrzeżeń, nie współmiernych zupełnie do cennych walorów, które przypisuje omawianym tu rozdziałom o twórczości najwybitniejszych pisarzy literatury polskiej okresu 1864—1890.

\*

Celowo ograniczyłem się do kilku zagadnień wybranych do dyskusji nad drugą częścią podręcznika dla klasy X. Myślę, że są to z punktu widzenia naukowego pro-

blemy kluczowe. Nie podejmowałem dyskusji nad różnymi zagadnieniami interpretacyjnymi, nad różnymi sprawami dotyczącymi charakterystyki takiego czy innego dalszorzędnego, moim zdaniem, szczegółu, które nadają się raczej do bezpośredniej dyskusji roboczej (np. ujęcie recepcji Comte'a i Darwina w Polsce, które wydaje mi się błędne, wiele innych szczegółów literackich, które wydają mi się bardzo dyskusyjne). Podjęcie ich byłoby, moim zdaniem, bardzo często niesłuszne ze względu na konieczność uproszczeń pewnych problemów, co było chyba oczywistą koniecznością ze względu na ramy podręcznikowe. Ocena, o ile te uproszczenia są „opłacalne“, podobnie jak osąd, w jakim stopniu nowatorski zarys literatury polskiej lat 1864—1890, pozytywne zdobycze naukowe, leżące u podstaw podręcznika, służą tym, dla których jest przeznaczony, należy do nauczyciela-polonisty, praktyka nauczania szkolnego i *last not least* do najliczniejszych odbiorców książki — uczniów.

JAN DETKO

### POWOJENNE WYDANIA DZIEŁ JANA LAMA <sup>1</sup>

Powojenne wznowienia dzieł Jana Lama, zapoczątkowane ukazaniem się w roku 1952 *Koroniarza w Galicji* i *Wielkiego świata Capowic* oraz (w rok później) *Głów do pozłoty*, zostały ostatnio dopełnione — po raz pierwszy od śmierci pisarza — zebraniem i wydaniem *Wyboru kronik*. Wstęp do *Wielkiego świata Capowic* napisał Zbigniew Mitzner, pozostałe dzieła zostały opracowane i opatrzone wstępami Stanisława Frybesa. *Koroniarz w Galicji* i *Wielki świat Capowic* otrzymały ponadto komentarz historyczny pióra Stanisława Arnolda.

W dotychczasowej wiedzy o polskim pozytywizmie i literaturze realizmu krytycznego kierunek zainteresowań i poszukiwań nie wykraczał prawie poza obręb Królestwa Kongresowego, obejmując twórczość Prusa, Orzeszkowej czy Sienkiewicza, a pozostawiając na uboczu mało zbadaną i opracowaną, aczkolwiek niezmiernie ciekawą i złożoną twórczość pisarzy działających na terenie Galicji. Do nich to właśnie, obok Zachariasiewicza, Bałuckiego, Maciejewskiego-Sewera, należy Jan Lam — pisarz-satyryk, publicysta, współpracownik wielu czasopism, człowiek, o którym współcześni mówili, że swoim dowcipem usunął z życia politycznego i pogrzebał niejednego działacza tych czasów.

Wysoko oceniał kunszt pisarski, temperament polemiczny oraz tematykę utworów Jana Lama — Bolesław Prus, który pisał o nim: „W swoich felietonach i powieściach dał nam i naszym następcom wyczerpujący obraz wad społeczeństwa naturalnie z barwą galicyjską...”

Jego dzieła są koncentrującym światło zwierciadłem, w którym odbiło się całe życie kraju i epoki, począwszy od cuchnących brzegów Pełtwi i niewonniejszych budynków na Wałach Hetmańskich, skończywszy na konstytucji austriackiej wraz z autonomią »Królestwa Golicji i Głodomerii«<sup>2</sup>

Należy dodać, że najwybitniejsze dzieła Lama powstały w tym samym okresie (1869—1873), który przynosi pierwsze utwory Orzeszkowej (*Pan Graba, W klatce*) oraz Sienkiewicza (*Humoreski z teki Worszyłły*).

Kim więc był Jan Lam i jakie wartości poznawcze zawiera jego twórczość?

<sup>1</sup> *Koroniarz w Galicji*, Warszawa 1952, s. 239.

*Wielki świat Capowic*, Warszawa 1952, s. 166.

*Głowy do pozłoty*, Wrocław 1953, „Biblioteka Narodowa“, s. LXVI+552.

*Wybór kronik*, Warszawa 1954, s. 386.

<sup>2</sup> B. Prus *Kronika tygodniowa (Kurier Warszawski z dn. 29 VIII 1886 r.)*.

Urodził się w roku 1838 w Stanisławowie. Pochodził z urzędniczej rodziny niemieckiej i wraz z nią — ponieważ ojciec przenoszony był służbowo z miejsca na miejsce — zwiedził wiele zakątków i miasteczek Galicji. Ten tryb życia nie sprzyjał systematycznej nauce, jednakże dzięki wysokim zdolnościom i wytrwałej pracy Lam w roku 1855 zdał pomyślnie maturę i wstąpił na wydział prawny Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studiów jednak nie ukończył. Przeniósłszy się do Lwowa, bierze czynny udział w tamtejszym życiu literackim i społecznym. Jest to gorączkowy okres przed powstaniem 1863 roku, obfitujący w zaciekle spory polityczne, w których Lam żywo uczestniczy.

Dogodnym polem działania — dzięki wrodzonemu dowcipowi i talentowi satyryka — stają się dla niego liczne w owym czasie pisma humorystyczne, z którymi czynnie współpracuje.

Antyfeudalny, godzący w ucisk i ugodowość społeczeństwa galicyjskiego wobec zaborcy charakter tych pism kształtuje społeczne poglądy Lama. Z chwilą wybuchu powstania młody pisarz przedostaje się do Królestwa, walczy w szeregach „czerwonych“, a następnie, po dojściu do władzy „białych“, zostaje ze swym oddziałem, już w randze kapitana, przegrupowany do Galicji, gdzie prześladowany, tuła się wiele lat po różnych dworach szlacheckich. Po rocznym pobycie w więzieniu wraca do Lwowa i wstępuje do redakcji *Gazety Narodowej*. Jednakże skłócony z jej redaktorem, Janem Dobrzańskim, zaprzestaje współpracy z *Gazetą* i przechodzi do redakcji *Dziennika Polskiego*. Dzieje się to w roku 1869. Rok wcześniej ogłasza Lam swe pierwsze kroniki, które będzie drukował do końca życia. Umiera we Lwowie 3 sierpnia 1886 r.

Liczne doświadczenia życiowe wyniesione z powstania, bogaty materiał obserwacyjny z tułackich wędrówek po całej Galicji, całą galerię typów szlacheckich, ich partykularyzm, zgnuśniałość, sylwetki ludzi, których do reszty jak robak przeżarł lojalizm i wiernopoddańczość, zanik uczuć patriotycznych, lęk przed zemstą ludu uciskanego i wynędzniałego iście na sposób galicyjski — to wszystko, i nie tylko to, ukazał Lam w swej drukowanej na łamach *Dziennika Polskiego* w roku 1869 powieści pt. *Koroniarz w Galicji*. Jest to atak naprawdę śmiały; na każdej niemal stronie tej książki autor uderza w tych, którzy pogrzebali sprawę powstania, chociaż z nim niby sympatyzowali, w istocie jednak rozładowali entuzjazm i chęć walki w niekończących się sporach, zebraniach i naradach. Ludzie ci, jak pisze Lam, wypisali na swym sztandarze „Nieprzerwalność Targowicy“. Siłę ataku potęguje jeszcze gryząca ironia autora, dowcip, umiejętność zręcznego łączenia fabuły powieściowej z dygresją polityczną.

W tym samym roku ukazuje się druga wielka powieść Lama, *Wielki świat Capowic* (pierwotny tytuł: *Panna Emilia*). Występuje tu świat urzędniczy, galeria postaci, które wychował biurokratyczny system Austrii, by czuwały one nad jej interesami w powiecie capowickim.

Perspektywa kariery jest jedynym wyznacznikiem postępowania tych ludzi, dlatego też obojętne im jest, komu służą — służą bowiem przede wszystkim sobie, swojemu egoizmowi, są nielitościwi dla podwładnych, płaszczą się zaś przed zwierzchnością.

\*

Lam jest bystrym obserwatorem życia, doskonale zna stosunki galicyjskie, jest pisarzem na wskroś politycznym, zaangażowanym w aktualne wypadki dnia, zwalcza administrację niemiecką. Dlatego też powieść ta przeładowana jest dygresjami, aluzjami, dlatego z pewną sympatią wita ugruntowanie administracji polskiej przez namiestnika Gołuchowskiego. Lam nie tworzy i nie formułuje jednak odrębnego programu działania. Jego stanowisko ujawnia się przede wszystkim w negacji, krytyce, w dostarczaniu bogatego materiału do demaskowania stosunków galicyjskich.

Najpełniej urzeczywistni to pisarz w *Głównach do pozłoty*, wydanych w roku 1873. Biograficzna powieść o losach Edmunda jest powieścią, która zawiera cechy prawdziwego realizmu. Realizm ten wyraża się przede wszystkim w ukazaniu sylwetki posiadacza ziemskiego Klonowskiego, człowieka bezwzględniego w swych egoistycznych zamiarach, dążącego do zwiększenia swej fortuny w drodze wyzysku, oszustwa, szachrajstw, z denuncjacją w sprawach narodowych włącznie.

Przez karty powieści szerokim nurtem przepływa życie galicyjskie: działalność szkół klasztornych uzależnionych od swych możnych protektorów, przekupstwo sądów i jurysdykcji austriackiej, machinacje ludzi bogacących się przy budowie linii kolejowych i wiele innych spraw. Brak natomiast w tej powieści, jak zresztą we wszystkich powieściach Lama, problematyki chłopskiej. Nie opisuje on życia mas ludowych, do jego dzieł nie przedostaje się tak oślawiona nędza galicyjska.

Obraz stosunków galicyjskich ma zatem poważny brak.

Inne niedomagania powieści dotyczą tego, co nazywamy niedowładem warszlatu literackiego. Pod naporem aktualnych wydarzeń, bogatego materiału z życia codziennego, a zarazem powodowany swym polemicznym temperamentem, Lam zapomina niejednokrotnie o fabule powieściowej. Niektóre rozdziały jego powieści mają charakter publicystyczny, omawiają zagadnienia wprost, bez artystycznego opracowania.

Dlatego może powieści autora *Główn do pozłoty* są dzisiaj w wielu wypadkach nieczytelne. Wynika to też między innymi z wielu dygresji, dowcipów, ataków związanych z życiem publicznym Galicji, które za życia Lama jasne i zrozumiałe, dzisiaj bywają niejednokrotnie trudne do rozszyfrowania.

Zdając sobie doskonale sprawę z nieczytelności wielu fragmentów powieści i kronik Lama, Frybes zarówno we wstępie do *Główn do pozłoty*, jak i do *Wyboru kronik*, kierując się słuszną koniecznością zbliżenia tego materiału do dzisiejszego czytelnika, zarysował dość bogate tło historyczne i społeczne Galicji pod panowaniem Austrii. Temu też celowi służą komentarze historyczne Arnolda.

Frybes, badając specyfikę twórczości Lama na tle Galicji, dochodzi do twórczych wniosków, ważnych dla zrozumienia całej działalności pisarskiej autora *Główn do pozłoty*. We wstępie do tej książki pisze on: „Galicyjscy pisarze reprezentują ideologię burżuazyjno-demokratyczną, jakkolwiek są zwolennikami kapitalistycznego rozwoju gospodarczego, nie żywią złudzeń, którym w początkowym okresie ulegli pozytywiści warszawscy. Krytycyzm pisarzy galicyjskich (a więc i Jana Lama — J. D.) wynika stąd, że wysnuli oni wnioski z drogi burżuazji austriackiej, która — bardziej zaawansowana w rozwoju — zdążyła się już zdemaskować, zdradzając ideały i hasła burżuazyjno-demokratyczne i ujawniając w pełni swe eksploatorskie oblicze“ (s. 14).

Charakteryzując całokształt twórczości powieściowej Lama Frybes precyzuje realistyczne osiągnięcia jego prozy i jej funkcję społeczną, ocenia najogólniej postępowość jego dzieł ze szczególnym uwzględnieniem *Główn do pozłoty*.

Powojenne wydania dzieł Jana Lama to nie tylko poważne osiągnięcia edytorskie, ale przede wszystkim osiągnięcia interpretacyjne, wzbogacające naszą wiedzę o działalności literackiej pisarzy galicyjskich.

Wydany ostatnio *Wybór kronik* Lama — po *Wyborze kronik* H. Sienkiewicza i *Kronikach* B. Prusa, których ukazały się już dwa tomy — daje czytelnikowi bogaty materiał dotyczący różnorodnych przejawów życia politycznego, społecznego i obyczajowego — w tym wypadku społeczeństwa galicyjskiego. Wstęp Frybesa do *Wyboru kronik* zaznajamia z historycznym rodowodem kronik, tłumaczy i wyjaśnia ich specyfikę i w sposób syntetyczny charakteryzuje ich postępowe wartości. Liczne komentarze odnoszące się do tekstu umożliwiają swobodniejszą orientację w materiale, a zamieszczenie ilustracji z lwowskiego pisma *Szczutek*, świetnie dopasowanych do *Wyboru*, zasługuje na osobną pochwałę.

„ROZMOWY O JEZYKU“<sup>1</sup>

Tomiki *Rozmów o języku* prof. dra Witolda Doroszewskiego (zbiory pogaderek wygłoszonych uprzednio przez radio) mają szeroki krąg stałych czytelników — miłośników języka ojczystego. Rozchwytali oni bardzo szybko i ostatnio wydaną, IV serię tego interesującego wydawnictwa.

Żywy, prosty tok *Rozmów*, przejrzysta metoda wyjaśnień mogą bardzo pomóc nauczycielowi w pracy nad poprawnością językową ucznia. „...Rzeczą najważniejszą — powtórzmy za prof. Doroszewskim — jest to, żeby jak najbardziej szerzyła się świadomość, że język jest jedną z form pracy człowieka, przede wszystkim pracy myśli, której język jest narzędziem i wyrazem. Od uczestniczenia w tej pracy nikt nie jest wolny. Gdyby tylko ludzie mówili z zastanowieniem i starannie, to ileż odpadłoby okazji do wypominań i potępień!“ (s. 23).

Seria IV *Rozmów* zawiera bogaty materiał językowy (*Indeks wyrazów*, znajdujący się na końcu tomu, składa się z około 2500 pozycji), często nawiązujący do materiału omawianego w poprzednich seriach. Użyteczność poruszanych zagadnień jest bardzo różnorodna, rzecz jasna — zależna od indywidualnych potrzeb korespondenta radiowego, na którego zapytania odpowiada prof. Doroszewski. Obok wątpliwości typowych, prawie powszechnych, takich jak np. sprawa ortografii, właściwej odmiany liczebników, odmiany i wymowy nazwisk obcych, znajdziemy w poradniku zagadnienia specjalne, związane np. z trudnościami słowotwórczymi naukowców (jak problem właściwego oddania w języku polskim nazw botanicznych złożonych greckich i inne).

Jednak dla nas, polonistów, interesujący zawsze i pożyteczny będzie przede wszystkim sposób omawiania przez autora problemów językowych. Prof. Doroszewski, udzielając wskazówek szczegółowych, opiera je na analizie faktów i procesów językowych, uwydatnia konieczność perspektywy historycznej, powiązania rozważań gramatycznych z wartościowaniem stylistycznym. (Wyjątkiem — choć nasyconym cennym oburzeniem autora na lenistwo językowe korespondenta — będzie odpowiedź taka: „Podszew czy podeszwa? — Podeszwa, podeszwa! Formy podeszew, brzytew, pomarańcz zamiast podeszwa, brzytwa, pomarańcza są rażące“; s. 187). Nie wystarcza — jak podkreśla autor — stwierdzić zgodność językowego faktu z regułą gramatyczną. Ale nad regułami gramatycznymi trzeba się zastanawiać. „...reguły gramatyczne może ktoś stosować o tyle tylko, o ile je rozumie, a po drugie, te reguły nie mogą być niczym innym jak kodyfikacją norm historycznie skryształizowanych w świadomości ogółu mówiących i przez to będących faktami, siłami społecznymi. Rozumienie sił czynnych w kształtowaniu jakiegokolwiek dziedziny życia społecznego jest obowiązkiem i obiektywną potrzebą każdego członka społeczeństwa. Poczucie obowiązywania norm językowych powinno być bezpośrednim następstwem ich rozumienia...“ (s. 22).

Rozważania prof. Doroszewskiego są wyrazem aktualnych trosk językowych naszego pokolenia, chcą służyć naszemu życiu, mobilizują miłośników języka do wysiłku w walce o przejrzystość i piękno języka ojczystego. Kto raz zajrzy do *Rozmów o języku*, znajdzie tam wiele tematów do dyskusji i zostanie stałym ich czytelnikiem.

Jeszcze jedna uwaga. Szkoda, że *Rozmowy o języku* u nowego wydawcy (serie I—III wydał Radiowy Instytut Wydawniczy, serię IV — PIW) otrzymały gorszy papier i mniej czytelny druk.

<sup>1</sup> W. Doroszewski *Rozmowy o języku*. Seria IV. Warszawa 1954. PIW. S. 368.

## UWAGI NAUCZYCIELKI O CZYTANKACH DLA KLASY VI „DOM I ŚWIAT“<sup>1</sup>

Podręcznik języka polskiego powinien, według mnie, zawierać wybór najbardziej wartościowych pod względem ideologicznym i artystycznym pozycji z naszej literatury, zarówno klasycznej, jak i współczesnej. Powinien on stać się dla dziecka prawdziwym przyjacielem. Tym, który uczy, wychowuje, zaciekawia, raduje, wzrusza. Ale jednocześnie musi on stanowić i dla nauczyciela rzetelną pomoc w realizacji programu. Tego od niego oczekujemy i... chyba słusznie.

Należy z całym obiektywizmem stwierdzić, że zarówno podręczniki, jak i programy udoskonalają się coraz bardziej. Mimo to jednak mają one jeszcze pewne braki, które dopiero w praktyce dają się zauważyć.

Zacznijmy od osiągnięć. Do największych zalet nowego podręcznika *Dom i świat* zaliczam umieszczenie w nim całości obowiązujących większych utworów, jak: *Nad Gopłem*, *Antek*, *Dym*. Nareszcie!

Nareszcie będzie można stosować i przy większych pozycjach rzetelną pracę z tekstem. Bo czyż do tej pory można było np. mówić o „wynajdywaniu i zaznaczaniu w tekście materiałów potrzebnych do omówienia danego zagadnienia“ — co jakże słusznie zaleca program — kiedy tekstów... nie było?!

A przecież praca z tekstem w rękę jest niezmiernie kształcząca i rozwijająca, uczy dziecko myśleć, uczy je rzetelnej wiedzy, a nie operowania sloganami!

Czy w związku z tym nie można by pójść jeszcze dalej i zwrócić się z prośbą do Ministerstwa Oświaty, aby wpłynęło na nasycenie naszego rynku księgarskiego w dostatecznym stopniu lekturą obowiązkową i uzupełniającą? Stale jej brak!

Ileż to było kłopotu np. w związku z IV Konkursem Czytelniczym, kiedy szukało się książek wymienionych w spisie lektur i dostać ich nie było można!

Ale wróćmy do podręcznika, a jednocześnie i programu.

Z ogromną radością powitali nauczyciele w tym roku wybór fragmentów ze *Starej baśni*. Jest odpowiedniejszy dla umysłowości dziecka w klasie VI niż całość: w przystępnym skrócie odzwierciedla tak ważne zagadnienie, jakim jest walka kmieci z Chwostkiem, oraz dobrze ilustruje obrzędy i zwyczaje dawnych Słowian, które ogromnie interesują dzieci. Tylko czy nie byłoby wskazane uzupełnić jeszcze te fragmenty niektórymi urywkami z I i II rozdziału *Starej baśni*, w których mamy tak charakterystyczny opis wsi i chaty słowiańskiej oraz postaci Wisza? Wraz ze znajdującymi się obecnie w *Nad Gopłem* fragmentami dałyby one bogaty materiał do przeprowadzenia ćwiczeń w mówieniu i pisaniu zaleconych dla klasy VI.

Z tych samych powodów, o których wspomniałam uprzednio, z ogromną radością ujrzałam w naszym podręczniku zarówno *Antka*, jak i *Dym*. Jedynie co do nowelki *Tadeusz Orzeszkowej* miałabym pewne zastrzeżenia. Całość jest chyba trochę za trudna. Uważam, że fragment w dotychczasowych *Wypisach* był dobrany właściwie. Można by go było tylko nieco rozszerzyć początkowym fragmentem (str. 153, 154 i 155 w nowym podręczniku), a drugą część dać taką, jak w wydaniu tegorocznym. *Tadeusza* opracowywałam w tym roku w oparciu o takie właśnie fragmenty i zdaje mi się, że dzieci bardzo dobrze tę nowelkę zrozumiwały. Na opanowanie całości dwie godziny to stanowczo za mało. I jeszcze co do tej nowelki: dobrze, że nareszcie w ostatnim wydaniu podano właściwe objaśnienie do wyrazu „dziaba“, do tej pory mylnie tłumaczonej „motyka“. Jest to może drobiazg, ale nawet w drobiazgach powinniśmy być w zgodzie z rzeczywistością.

<sup>1</sup> J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński *Dom i świat*. Czytanki dla klasy VI, Warszawa 1955, PZWS.



Na szczególnie też podkreślenie zasługuje fakt, iż z każdym rokiem zwiększa się w podręcznikach liczba objaśnień trudnych wyrazów. Jest to niesłychanie ważne dla nauczycieli, którzy nie mają możliwości kupna encyklopedii. I bynajmniej nie do rzadkości zaliczyć możemy fakty, kiedy błędnie tłumaczono niektóre wyrazy lub zwroty czy też pomijano je milczeniem, gdyż... nauczyciel sam ich nie rozumiał.

Przyjrzyjmy się jednak podręcznikowi w związku z poszczególnymi punktami tematyki podanej w *Instrukcji programowej*.

Temat 1 jest na ogół dobrze ilustrowany czytankami i fragmentami większych utworów. Kolejność ich podania w podręczniku wydaje mi się nawet słuszniejsza od tej, jaka jest w programie. *Nad Gopłem* obejmuje bowiem czasy najdawniejsze, czasy rodzącego się feudalizmu, słusznie więc, aby ta pozycja była pierwsza w tej tematyce. Aby dać dzieciom czas na przeczytanie jej w domu, możemy pierwsze lekcje poświęcić np. na zbiorowe redakcyjne ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, „opowiadanie na tle przeżyć ucznia“, na gramatykę i ortografię, wreszcie na ogólne zaznajomienie się z planem pracy, programem i podręcznikiem — zależy to oczywiście od pomysłowości nauczyciela.

Brakuje ilustracji do tematu „Nauka u mistrza wędrownego“ oraz zbyt mało jest tekstów do pełnego obrazu „W średniowiecznej szkole“. Ciekawie napisane i interesujące dla dzieci czytanki *Z wagantami w świat* i *Nawojka* w całości tych zagadnień nie wyczerpują. Druga z nich np. daje raczej interesujący obraz przesądów średniowiecznych aniżeli życia w szkole w owych czasach.

A już bardzo wiele trudności nastęrcza nauczycielowi ballada *Świtez*. Okazuje się bowiem, że ustalenie czasu akcji nie jest tu bynajmniej rzeczą tak prostą. Pozostawienie tej ballady w podręczniku bez komentarzy nie jest właściwe. W dodatku, gdyby Ministerstwo wiedziało, jakie czasem niestworzone brednie można wyczytać na temat *Świtezi* w wypracowaniach dziecięcych, to kto wie, czy nie przychyliłoby się do mojej koncepcji, aby tę pozycję z podręcznika dla klasy VI — wykreślić!

Natomiast bardzo potrzebny byłby jakiś utwór Mickiewicza do punktu 6 tematyki. Czy nie dobrze byłoby dać tu jedną z pięknych bajek poety? Ot, choćby *Koza, kózka i wilk*. Świetna do inscenizacji!

Do punktu 2 tematyki programowej nie mam żadnych zastrzeżeń. Jest bardzo dobrze ilustrowany materiałem ciekawym i pięknym. Czy jednak obok ślicznego fragmentu z *Kryształowej kuli Krzysztofa Kolumba — Na drodze stawy* — nie dałoby się umieścić i pierwszego rozdziału tej książki? Marzenia małego Krzysztofa o świecie morza, przygód i podróży, jego pobyt czy to u mistrza Giovanni, Laurentego czy Luigi, czy wreszcie u signora Bambini są przedstawione tak interesująco, że dzieciakom aż oczki błyszczą, gdy słuchają tych ciekawych historii. Bo przecież dziecko zawsze interesuje się przede wszystkim losami dzieci.

Do punktu 3 tematyki proponowałabym jedną zmianę. Usunęłabym mianowicie prześliczny, ale stanowczo zbyt trudny, jak dla dziecka w klasie VI, wiersz Staffa *O Kochanowskim*, a natomiast gorąco upominałabym się o jakiś obrazek z życia Kochanowskiego, np. opowiadający o śmierci Urszulki.

Dzieci ciekawe są szczegółów życia naszych wielkich pisarzy. Takie obrazki byłyby zatem bardzo pożądaną innowacją. Cieszyłyby się one na pewno wielką popularnością wśród dzieci i czyniłyby postacie naszych mistrzów słowa bardziej bliskimi młodocianym czytelnikom. Nauczyciele niejednokrotnie chcieliby dać nie jakąś suchą wzmiankę o autorze, ale ciepły, barwny obraz z ich życia, lecz nie wiedzą, skąd mają do tego czerpać materiał.

Z tekstów do punktu 4 tematyki programowej skreśliłabym wiersz *Na jednej łące*. Opracowanie go wymaga bardzo wiele czasu. Trzeba jego treść słowo po słowie wyjaśniać uczniom, którzy bez tego w większości wypadków nic nie rozumieją.

Prócz tego wiersza wszystkie inne pozycje doskonałe. *Wydra*, poza momentem końcowym, odpowiednim do właściwego oświetlenia epoki, zawiera wiele tak zawsze

pożądanego humoru. *Postaw sukna* napętnia dzieci odrazą do przedstawicieli magnaterii polskiej. *Bitwa pod Warką* wywołuje entuzjazm naszych dzielnych harcerzy, a *Magnat* ze swym obrazowym zakończeniem jest dla dzieci bardzo zrozumiały i wywołuje odpowiedni stosunek do pasożytniczej warstwy narodu. Należałoby go jednak może umieścić nie tylko w spisie czytanek, ale i przy punkcie 4 tematyki, jeżeli tam wliczamy inne utwory.

Do punktu 5 tematyki dobrze byłoby umieścić w podręczniku opowieść Broniewskiej *O człowieku, który się kulom nie kłaniał*. Nie jest ona znów tak duża, a zaopatrzenie uczniów przynajmniej w lekturę obowiązkową byłoby wówczas stu-procentowe i nie spędzałoby snu z powiek sumiennemu nauczycielowi, który pragnie, aby każde dziecko miało możliwość posiadania tekstu, nad którym trzeba pracować.

Wiersz Słobodnika *Żołnierz* jest ładny, ale stanowczo za trudny. Czy nie lepiej byłoby dać tutaj jakiś fragment z pięknego poematu Woroszyńskiego *O generale Świerczewskim*, np. *Śmierć* lub *Epilog*? Utrwaliłoby to zdobyte przez dzieci wiadomości o generale-bohaterze i spotęgowałoby stosunek uczuciowy do tej postaci.

Lektura do punktu 6 tematyki jest zawsze czytana przez dzieci z ogromnym zainteresowaniem. Są to w olbrzymiej większości fragmenty arcydzieł naszych wielkich pisarzy polskich z drugiej połowy XIX w., których cudowny język i prostota chwytały dzieci za serca.

Żałuję, że z tekstów Wandy Wasilewskiej dawny fragment *Dzieci handlują* został obecnie zamieniony na *Jedność w walce*. Jak już wspomniałam, dzieci zawsze najbardziej interesuje los dziecka, a tamten urywek tak przemawiał do wrażliwych dusz naszych małych czytelników!

Wśród tekstów do punktu 7 tematyki za najbardziej wartościową pozycję uważam fragmenty z *Domu odzyskanego dzieciństwa*. Czy nie można by dać ich więcej? Tak pięknie mówią o przyjaźni między narodami, o bohaterstwie małych Koreańczyków!

Mimo że jestem ogromną wielbicielką twórczości Newerly'ego (jego *Chłopiec z Salskich Stepów* jest dla mnie lekturą wprost porywającą), uważam, że fragment *Archipelagu ludzi odzyskanych* nie jest zbyt fortunnie dobrany, gdyż mało przemawia do dziecka, mało je interesuje.

Czy nie można by dać jakiegos innego ciekawszego urywka ilustrującego pracę społeczną — ot, choćby *Ogniwa*? — Brakuje obrazków z życia naszej młodzieży przedstawiających naukę, a przecież to takie konieczne!

Nie wiem też, dlaczego usunięto prześliczną czytanekę *Na spodzie czapki było sześć białych kartek*, gdzie tak ładnie mówi się o honorze sportowca. Obecnie nie ma nic z obrazków ilustrujących sport.

Wreszcie co do punktu 8 tematyki: czytanekę najbardziej chwytającą za serce jest tu *Bismark i Murzyn*; interesującą i odpowiednią do inscenizacji — *Dwa pokolenia* i dobrą — *Dwie drogi*. Ale już stanowczo tematy odnoszące się do naszej wsi uspołdzielczonej nie doczekały się w podręczniku pozycji wartościowych. *U progu nowego życia*, jak i *Na urlopie* robią wrażenie czytanek pisanych „na zamówienie”. Nie ma w nich nic z tego, co bierze, może poza sceną pożegnania Michała z końmi, jedynymi jego prawdziwymi przyjaciółmi u bogaczy Pietrasów. Lepiej było dać jedną czytanekę, ale dobrą!

Podobnie nie przemawia do dziecka wiersz Marszaka *Zielony pas*. O ileż bardziej żywy jest wiersz tegoż autora pod tytułem *Wojna z Dnieprem*, który znajduje się w *Wypisach dla klasy V*. W związku z ciągle jeszcze przeładowanym tematyką programem (stanowczo za mało pozostaje czasu na ortografię i ćwiczenia redakcyjne w pisaniu — stąd takie słabe wyniki w tych działach) uważam, że wiersz *Zielony pas* można z powodzeniem pominąć. Pozostawić jedynie czytanekę *Wielkie pragnienie*, mówiącą o budownictwie pokojowym w ZSRR. Widać w niej nie tylko paragrafy ustaw, lecz i żywego człowieka, którego woła i „wielkie pragnienie daje wielką siłę”.

Zamiast *Pieśni o pokoju* Gruszczyńskiego lepszy byłby fragment z pięknego i mocnego wiersza Żywulskiej pt. *Pokój*. (Umieszczony on jest w wyborze poezji i prozy pt. *Wczoraj i dziś*, wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej. Warszawa 1952, s. 238.)

I na zakończenie prośba do autorów podręczników dla klas V—VII: czy przy czytankach nie można by umieszczać projektów tematów prac bądź redakcyjnych, bądź domowych, zarówno trudniejszych, jak i łatwiejszych, w zależności od poziomu klasy? Prace te uwzględniałyby jednocześnie różne formy ćwiczeń w pisaniu lub mówieniu, które są przewidziane programem. Obserwuję, jak wielu spośród nauczycieli biedzi się nad sformułowaniem tematu. Zwłaszcza sprawia to dużą trudność nauczycielom młodym.

Podobnie niezmiernie pożądanym byłoby podawanie krótkich, zwięzłych definicji różnych gatunków literackich i ich cech charakterystycznych. Są to też trudności, z którymi nauczyciel boryka się ze względu na brak podręcznika teorii literatury. Potrzeba tego rodzaju wydawnictwa jest wprost paląca, a nie można go się doczekać!

I — jeszcze jedno. Czy nie doczekamy się nigdy podręczników ilustrowanych?

Tyle się mówi o pomocach naukowych, a przecież... to pomoc najpierwsza. Zwłaszcza dla polonisty, który prócz pomocy, jakie sam wyprodukuje, nie ma właściwie żadnych. Fizyk, chemik, matematyk — tak... ale polonista!..

## NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

### Żeromski

Przed kilku laty Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik“, realizując zlecenie Ministerstwa Kultury i Sztuki, podjęła zbiorowe wydanie *Pism* Stefana Żeromskiego. Wysoki poziom wydawnictwa gwarantowało nazwisko prof. Stanisława Pigonia jako redaktora *Pism*. Wydane tomy szybko podzieliły los tych „meteorów“ książkowych, które na krótko ukazują się w witrynach Domu Książki i natychmiast znikają. Nabycie utworów Żeromskiego stanowi w dalszym ciągu dużą trudność. Należy oczekiwać, że Dom Książki ogłosi subskrypcję, która umożliwi miłośnikom talentu wielkiego pisarza zaopatrzenie swoich bibliotek w najcenniejsze jego dzieła. Zanim to jednak nastąpi, musimy sobie radzić przez wychwytywanie ukazujących się co jakiś czas poszczególnych utworów. Sygnalizujemy czytelnikom ukazanie się w ostatnich miesiącach ubiegłego roku *Szyfowych prac*, *Wiernej rzeki* i *Wiatru od morza*.

\*

*Szyfowe prace* (z posłowiem Janusza Wilhelmięgo, z ilustracjami Moniki Żeromskiej, Warszawa 1954, „Czytelnik“, s. 272. Krytyczne przygotowanie tekstu przeprowadził zespół członków Seminarium Historii Literatury Polskiej U. J. pod kierownictwem Stanisława Pigonia) to pozycja, na którą „poluje“ przede wszystkim nauczyciel języka polskiego, a także uczeń, należy ona bowiem do lektury szkolnej w klasach VIII i XI. Tę pierwszą, a zarazem najbardziej ukochaną przez autora powieść bierzemy do ręki zawsze z najwyższym wzruszeniem. Nic dziwnego: „*Szyfowe prace* — pisze Janusz Wilhelmi w »Posłowiu« do omawianego wydania — są powieścią w wielkiej mierze autobiograficzną. Losy wychowanków klerykowskiego gimnazjum oparte są na wspomnieniach Żeromskiego z lat, które spędził jako uczeń

w murach szkoły kieleckiej. Najwięcej materiału autobiograficznego złożyło się na postać Marcina Borowicza; jednak i w losach innych postaci zamknął Żeromski wiele zdarzeń ze swej własnej młodości: wędrowka Radka do szkoły klerykowskiej opiera się na wspomnieniu pisarza, który sam pieszo podążył do gimnazjum z położonej w pobliżu Kielc rodzinnej wsi, Ciekot; przywilej »Kawka«, jakim ochrzczono korepetytora Paluszkiwicza, jest szkolnym przywilejem samego Żeromskiego. Przykładów można by wyliczyć więcej.“

Nauczyciel-polonista powinien przed lekcją poświęconą *Szyzyfowym pracom* przeczytać powieść „na świeżo“, ze zwróceniem uwagi na te właśnie momenty autobiograficzne, na stosunek Żeromskiego do opisywanych wydarzeń i przedstawianego środowiska, na „bogactwo realistycznych szczegółów, jakie wplata Żeromski w tok powieści“, na odbijający się na kartach książki stosunek pisarza do sprawy niepodległości Polski, na wierność w odtwarzaniu przez niego lokalnego tła akcji.

Recepcję powieści w omawianym wydaniu ułatwiają obszernie, 18-stronicowe „Objaśnienia“ oraz sygnalizowane już „Posłowie“. Dzieje wydawnicze *Szyzyfowych prac* ukazuje prof. Pigoń w „Nocie redakcji“. Ozdobą książki są ilustracje wykonane przez córkę pisarza, Monikę Żeromską.

\*

*Wierna rzeka* (z posłowiem Jana Zygmunta Jakubowskiego, z ilustracjami Moniki Żeromskiej, Warszawa 1954, „Czytelnik“, s. 172. Tekst oparto na *Pismach* Stefana Żeromskiego pod redakcją Stanisława Pigionia, t. XV, r. 1948, „Czytelnik“), którą pisarz nazwał w podtytule „klechdą“, to jedna z najpiękniejszych książek Żeromskiego, to książka, do której się wraca powielekroć i którą się odkłada po przeczytaniu zawsze z tym samym wzruszeniem.

Ale *Wierna rzeka* nie tylko wzrusza — w tej uroczej klechdzie wysuwa i rozwija wielki pisarz wiele ważkich problemów. „*Wierna rzeka* — to w całości piękna, realistyczna opowieść budząca szacunek i miłość do postępowych tradycji narodu polskiego, do walki, którą z pietyzmem wspominamy w Polsce Ludowej — pisze w zakończeniu obszernego „Posłowia“ Jan Zygmunt Jakubowski. — Jest w tej powieści... realistyczne rozumienie procesów historycznych, nie ujawnione w bezpośrednich wypowiedziach autora, ale wyrażone w obrazach artystycznych ukazujących, że tylko walka mas ludowych może przywrócić Polsce wolność narodową i społeczną. Jest w *Wiernej rzece* i głęboki protest przeciwko moralności klas posiadających, moralności, która próbuje opłacać najpiękniejsze uczucia ludzkie, jak czyni to właśnie księżna Odrowążowa w stosunku do Salomei. *Wierna rzeka* przeniknięta jest bogatą wiedzą o kraju lat dzieciennych wielkiego pisarza, wiedzą pełną, bo ogarniającą i tradycje walk narodowo-wyzwoleńczych, i krwawą niedolę mas chłopskich, i piękno polskiego krajobrazu.“

W „Posłowiu“ tym, z którego przytoczyliśmy obszerny cytat, ukazuje Jakubowski drogę Żeromskiego do *Wiernej rzeki* i omawia wnikliwie stosunek pisarza do powstania styczniowego.

† te książkę zdobią piękne ilustracje Moniki Żeromskiej. I tu czytelnik znajdzie „Objaśnienia“ i „Notę bibliograficzną“.

\*

*Wiatr od morza* (z posłowiem Janusza Wilhelmiego, Warszawa 1955, „Czytelnik“, s. 276. Tekst oparto na *Pismach* Stefana Żeromskiego pod redakcją Stanisława Pigionia, t. V, r. 1949, „Czytelnik“) to — obok *Międzymorza*, *Urody życia* i *Wisły* — jeden z utworów Żeromskiego dających wyraz gorącemu ukochaniu

przez pisarza polskiego morza, które poznał zaledwie na parę lat przed śmiercią, bo dopiero w roku 1921. W tej powieści, pisanej w roku 1922 w zachowanym do dziś z pietyzmem pokoiku w rozewskiej latarni morskiej, ukazał Żeromski dzieje ziemi pomorskiej, od zarania Słowiańszczyzny aż do czasów sobie współczesnych. Symbolem zła, które grasuje na tej ziemi i sprawia, że jest ona nieszczęśliwa, uczynił pisarz Smętka, bohatera ludowej baśni kaszubskiej. Wyrazem optymizmu pisarza, wierzącego najgłębiej, że okres grasowania Smętka na wybrzeżu zbliża się ku końcowi, jest dedykacja, jaką umieścił na karcie tytułowej powieści: „Ofiaruję ten utwór Monice z gorącym życzeniem, ażeby gdy dorośnie, nie znalazła już śladów Smętka na ulubionym jej wybrzeżu“.

Dziś, w trzydzieści z górą lat po ukazaniu się książki Żeromskiego, czytamy tę dedykację jak wizję proroczą. Pisarz „przewidział, że wcześniej czy później padnie Smętek i jego władza, a wykonawcą wyroków historii będą swobodne i pojednane narody polski i niemiecki. Ta wiara w dziejotwórczą potęgę ludu nie była żłudzeniem. Któż lepiej od nas samych może to dzisiaj ocenić!“ — pisze Janusz Wilhelm w „Posłowiu“.

„Uwagi o tekście“ pióra Stanisława Pigionia informują o źródłach, na których oparto omawiane wydanie. Do ujemnych stron wydawnictwa należy zaliczyć brak objaśnień w tej pozycji, tak obfitującej w niezrozumiałe dla wielu czytelników zwroty i terminy.

## O Warszawie

Minione niedawno dziesięciolecie wyzwolenia Warszawy spod okupacji hitlerowskiej stało się okazją do pojawienia się na rynku księgarskim szeregu pozycji poświęconych naszej bohaterskiej stolicy. Część z nich omówiliśmy w nrze 6/1954 *Polonistyki*, dziś sygnalizujemy kilka dalszych.

Na czoło ostatnich wydawnictw o Warszawie wysuwa się niewątpliwie wspomniały album pt. *Warszawa wieku Oświecenia* (Wybór i opracowanie Jana Kotta i Stanisława Lorentza. Warszawa 1954, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 376). Wydany na kredowym papierze, bogato ilustrowany (169 reprodukcji takich mistrzów pędzla i ołówka, jak Canaletto, Vogel, Norblin, Wakulewicz, Orłowski i inni), album ten stanowi jedno z najpiękniejszych pod względem graficznym naszych wydawnictw powojennych. Tej bogatej i pięknej szacie graficznej towarzyszy równie interesująca i atrakcyjna zawartość treściowa, która przynosi teksty pióra najwybitniejszych pisarzy i pamiętnikarzy epoki polskiego Oświecenia, tak dobrane, że wraz z ilustracjami składają się na żywy, wierny obraz Warszawy epoki panowania ostatniego z królów polskich.

„W książce tej chcemy pokazać Warszawę wieku Oświecenia tak, jak ją widzieli, opisywali, rysowali i malowali ludzie współcześni — czytamy w słowie wstępnym „Od wydawców“. — Pokazać miasto i ludzi, którzy w tym mieście mieszkali, a poprzez miasto i ludzi — wielką, burzliwą i dramatyczną epokę polskiego Oświecenia...“

„...Książka nasza jest tylko wyborem ilustracji i tekstów. Ale oto, niespodziewanie dla wydawców, wybór ten urósł do wielkiej ilustrowanej powieści o Warszawie, powieści obyczajowej, powieści społecznej, więcej nawet, w swoich ostatnich rozdziałach — pasjonującej powieści politycznej...“

Zachęcamy jak najgoręcej Czytelników do zapoznania się z tą powieścią — jeżeli tylko... uda im się do niej dotrzeć. Wydana w minimalnym, jak na nasze obecne stosunki wydawnicze, nakładzie 5000 egzemplarzy, znikła z rynku... zanim się na nią ukazała. Nielicznym tylko szczęśliwcom udało się nabyć egzemplarz. Wielka to szkoda, bo chętnych nabywców znalazłoby się wiele — mimo dość wysokiej ceny (50 zł). W każdym razie zwracamy na to wydawnictwo uwagę nauczycieli. Jakimże

urozmaiceniem lekcji w klasie IX byłoby zademonstrowanie uczniom np. załączonej do książki „Planty miasta Warszawy z Przedmieściami“ z roku 1779, wydanej nakładem Michała Grölla, pokazanie im starej Warszawy na obrazach Vogla czy Canaletta — żeby mogli ją porównać z dzisiejszą, czy odczytanie paru starannie wybranych, często mało znanych (czasem zresztą nieco frywolnych!) wierszy czy fragmentów prozy literackiej lub pamiętnikarskiej. Warto, naprawdę warto postarać się o pożyczenie *Warszawy*, aby przynieść ją do klasy.

Pisząc o książce nie można pominąć starannego aparatu naukowego, w jaki — mimo swego charakteru wydawnictwa popularnego — została zaopatrzona. Znajdujemy tu więc liczne i pracowicie dobrane „Przypisy“, w których autorzy starali się — jak piszą — „możliwie szczegółowo, dokładnie i bogato objaśnić wszystkie warszawskie realia“. „Przypisy“ te zawierają też daty życia cytowanych autorów i krótkie wzmianki o nich. „Przypisy do ilustracji“ przynoszą obszernie notki biograficzne o reprodukowanych artystach oraz informacje o miejscu, gdzie znajdują się oryginały reprodukcji.

Słowem, książka nie tylko piękna, ale i kształcąca.

\*

W epokę o sto lat późniejszą, w lata przełomu XIX i XX wieku, przynosi nas zbiorowa książka pt. *Warszawa naszej młodości*, wydana nakładem „Iskier“ (*Warszawa naszej młodości*. Helena Boguszewska, Maria Dąbrowska, Jerzy Leszczyński, Henryk Małkowski, Zofia Nałkowska, Tadeusz Radwański, Antoni Słonimski, Jerzy Zaruba. Warszawa 1954. Państwowe Wydawnictwo „Iskry“, s. 280).

Wobec braku jakiegokolwiek przedmowy czy posłowania czytelnik nie dowiaduje się, kto wpadł na pomysł zebrania w jednym tomie ogłaszanych przeważnie poprzednio w czasopiśmie wspomnień młodości kilkorga naszych znakomitych pisarzy, malarzy i aktorów, wspomnień związanych z Warszawą, miastem, w którym się urodzili lub w którym spędzili godne upamiętnienia chwile. W każdym razie stwierdzić trzeba, że pomysł był znakomity. Wspomnienia te, okraszone tu i ówdzie sentymentem, zadumą, jakimś wnioskiem czy porównaniem nawiązującym do dnia dzisiejszego, a najczęściej szczerym, niefrasobliwym humorem, stanowią uroczą lekturę, od której nie można się oderwać.

Cenną ozdobą książki są utrzymane w tonie danego opowiadania ilustracje pędzla i ołówka Mieczysława Piotrowskiego, Andrzeja Jurkiewicza, Władysława Daszewskiego, Jerzego Srokowskiego i Jerzego Zaruby.

\*

O Warszawie najnowszej, wojennej i powojennej, pisze Ewa Szelburg-Zarembina w książce pt. *W cieniu kolumny* (Warszawa 1954, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 226). Znakomita pisarka — tak bardzo żyta i związana z Warszawą, wypowiadająca się wielokrotnie na łamach naszej prasy codziennej i piśmień periodycznych na temat spraw warszawskich, w ostatnich wyborach do rad narodowych wybrana radną Stołecznej Rady Narodowej — daje nam w swej najnowszej książce kilkanaście obrazków poświęconych nowej Warszawie, opartych na jej własnych przeżyciach, wrażeniach i wspomnieniach.

Od pierwszego obrazka, zatytułowanego *Min nie ma* (jakże wiele mówi ten krótki tytuł nam wszystkim, warszawiakom, którzyśmy — jak autorka — powrócili do Warszawy od razu w pierwszych dniach po wyzwoleniu!) aż do ostatniego —

Oto wyrosła nowa, w którym jak symbol nowej Polski zjawia się przed autorką, stojącą przed Bramą Straceń warszawskiej Cytadeli, mała, siedmio-, ośmioletnia dziewczynka, dziecko urodzone i wychowane w Polsce Ludowej — ukazuje nam Zarembina fragmenty życia stolicy odbudowującej się po straszliwym zniszczeniu wojennym do nowego życia. I jeżeli czasem cofa się w przeszłość, jeżeli pokazuje nam parę razy Warszawę przeszłości — Kilińskiego, Kościuszki, roku 1905, dwudziestolecia, okupacji — to tylko po to, by tym plastyczniejszym uczynić jej porównanie z Warszawą dnia dzisiejszego.

### „Wybór poezji“ Adama Mickiewicza

Ukazał się nowy wybór poezji Adama Mickiewicza nakładem spółdzielni wydawniczej „Czytelnik“ (Adam Mickiewicz *Wybór poezji*, Opracował Zdzisław Libera. „Czytelnik“. 1954, s. 254, 2 nlb.).

Wybór obejmuje *Wiersze z lat 1818—1824*; *Wiersze z lat 1824—1855*, wśród nich wiersze różne i *Sonet*y krymskie; *Wiersze różne*, *Dziadów* części III *Ustęp*; *Wiersze lozańskie*; *Ballady i romanse*; *Bajki*.

Interesujący wstęp Zdzisława Libery barwnie i przystępnie opowiada o życiu i twórczości wielkiego poety, zaopatrując tekst w trafne analizy ideowo-artystyczne poszczególnych utworów. Rozprawka wstępna popularyzuje najnowsze osiągnięcia badań naukowych nad twórczością autora *Pana Tadeusza*. Widać, że autor wstępu z dużą uwagą i pietyzmem dla dzieł wspaniałego poety formułował sądy i uwagi interpretacyjne. Np. przy *Balladach i romansach* czytamy na s. 9: „Ale ludowość ballad nie polega jedynie na tym, że osnute są one na motywach wziętych z wierzeń i wyobrażeń ludowych. Ich głębszy sens wyraża się w myśli przewodniej, jaką ballady zawierają. Mówią one bowiem często o tym, że wiarołomstwo otrzymuje zasłużoną karę i że wyrządzona krzywda nie minie bez należytej zapłaty. Lud ma moralne przekonanie o tym, co dobre i co złe, i świadom jest istoty sprawiedliwości, choć sam nie doznawał jej w warunkach feudalnego ucisku.“

„W *Dziadach* — czytamy na s. 11 — określił Mickiewicz swój stosunek do caratu i narodu rosyjskiego. Tyranii despotyzmu carskiego, bezprawiu, brutalności, służalstwu i pysze dygnitarzy i urzędników przeciwstawiony został cierpiący lud rosyjski, któremu poeta szczerze i serdecznie współczuje.“

W zakończeniu wstępu pisze autor: „Olbrzymia popularność poezji Mickiewicza na całym świecie jest żywym potwierdzeniem jego wielkości. Z uznania tego, jakim wciąż cieszą się utwory Mickiewicza, płynie na pewno jedna prosta prawda: Mickiewicz jest poetą żywym. A twórczość jego, pulsująca gorącą miłością ojczyzny, nosi zarazem charakter ogólnoludzki.“

Do wstępu zakradły się pewne omyłki, które należy sprostować przed przystąpieniem do czytania.

I tak na s. 7 mylnie podano datę aresztowania poety, które nie nastąpiło w roku 1824, lecz 23 października 1823 r.

Mickiewicz przebywał w więzieniu do 21 kwietnia 1824 r., a więc pobyt jego w klasztorze pobazylińskim trwał 6 miesięcy bez dwóch dni, a nie 7, jak czytamy na tejże stronie.

Do Lozanny wyjeżdża poeta dopiero w r. 1839 (10 czerwca), a nie, jak czytamy na s. 14, w r. 1835.

Usterki te nie umniejszają wartości wstępu. W następnym nakładzie, który jest już przygotowywany, będą one zresztą skorygowane.

## Proza polska wczesnego Renesansu

Naszą wiedzę o Odrodzeniu wzbogaciła nowa książka: *Proza polska wczesnego Renesansu. 1510—1550*. Opracował Julian Krzyżanowski. Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 553, 2 nb. Warszawa 1954.

Otrzymałszy zbiór popularnych powieści z okresu Renesansu, do których, powiedzmy szczerze, nauczyciel języka polskiego nie miał dotąd dostępu, mimo że w związku z omawianiem epoki Odrodzenia musiał o nich wspominać młodzieży.

W tomie starannie przygotowanym przez świetnego znawcę epoki znajdujemy teksty powieści takich, jak *Historija Aleksandra Wielkiego, Rozmowy, które myał król Salomon Mądry z Marchottem, Poncyjan (Historija o Aleksandrze i Lodwiku), Trzy opowiadania moralne, Sowiżrzał krotochwilny i śmieszny* i wiele innych.

Wstęp Juliana Krzyżanowskiego (s. 5—36) obszernie i przejrzyście — w 6 rozdziałach — analizuje problematykę prozy polskiej na tle procesów kulturowych wczesnego Renesansu, jej źródła tematyczne, jej znaczenie, przyczyny popularności. Znajdujemy w nim również wiele wiadomości o pisarzach — autorach owych powieści. Myśl główną swojej pracy zaakcentował Julian Krzyżanowski w zakończeniu:

„...wolno mówić o jednolitości prozy bez względu na różnice dostrzegane między jej twórcami i na tym też polega jej doniosłe znaczenie w dziejach naszej kultury, zarówno czasów Odrodzenia, jak i w ogóle. Cenna jako narzędzie walki o zasady nowego życia, cenna przez swe osiągnięcia krytyczne, stwarza ona jednocześnie podstawy dalszego rozwoju literatury polskiej, i to zarówno w dziedzinie prozy, jak i poezji. Czytając dzieła, które w skład jej wchodzi, dostrzega się raz po raz pomysły, motywy i ujęcia, jakie będą powracać w utworach Reja i Kochanowskiego, a także będą występować u pisarzy jeszcze dalszych i przenikną do ustnej literatury ludowej. Dzięki temu pisarze przedrejonscy, pisarze na ogół mało znani — wszak do niedawna jeszcze autor *Zwierciadła* uchodził za ojca literatury polskiej — ukazują się jako pionierzy polskiej kultury literackiej, twórcy polskiej literatury narodowej i dlatego spogląda się na nich dzisiaj z żywym zajęciem i głębokim uznaniem.“

Tom *Prozy polskiej wczesnego Renesansu* opatrzony został obszernym komentarzem rzeczowym (s. 479—525) oraz słownikiem wyrazów staropolskich.

Wartość książki podnoszą staranne reprodukcje kart tytułowych i pierwodruków zamieszczonych utworów.

## „Dzieła wybrane“ Goethego

Biblioteki nasze wzbogaciły się ostatnio o piękne, czterotomowe wydanie dzieł wybranych Goethego (Jan Wolfgang Goethe *Dzieła wybrane*. Wydanie w czterech tomach pod redakcją Jana Zygmunta Jakubowskiego i Anny Milskiej. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1954. T. I: *Utworthy poetyckie*, s. 456; t. II: *Utworthy dramatyczne*, s. 435; t. III: *Utworthy dramatyczne*, s. 420; t. IV: *Utworthy prozą*, s. 552).

W *Dzielałach wybranych* prócz bogatego wyboru liryk znajdujemy i dramaty, jak: *Faust* (cz. I w całości, cz. II we fragmentach), *Götz von Berlichingen*, *Egmont*, *Ifigenia w Taurydzie*, *Torquato Tasso*; z utworów prozą — obok innych — *Cierpienia młodego Wertera*, *Lata nauki Wilhelma Meistra* (fragmenty), a także inne utwory, jak np. *O sztuce aktorskiej* (fragmenty) czy *Myśli wybrane*.

Wśród tłumaczy dzieł Goethego znajdujemy nazwiska Adama Mickiewicza, Kazimierza Brodzińskiego, Józefa Bohdana Zaleskiego, Władysława Syrokomli, a także poetów współczesnych z Mieczysławem Jastrunem i Jarosławem Iwaszkiewiczem na czele.



Każdy tom jest opatrzony przypisami stanowiącymi kopalnię wiadomości o wielkim pisarzu niemieckim. W tomie I znajdujemy ponadto dwie rozprawy: Anny Miłskiej *Życie i twórczość Goethego* oraz Jana Zygmunta Jakubowskiego *Tradycje Goethego w Polsce*.

Jeżeli dodamy do tego jeszcze, że tomy są efektownie oprawione w płótno i obfitują w starannie dobrane ilustracje, to chyba w całej pełni uwydatni się wartość wydawnictwa, które wzbogaci naszą wiedzę o największym poecie niemieckim i jednym z największych geniuszów literatury światowej.

Wstęp Anny Miłskiej będzie stanowił dla polskiego czytelnika cenne źródło poznania twórczości Goethego. W zakończeniu tego wstępu czytamy:

„Nikt nie zdołał z większą siłą i artyzmem wyrazić dążeń i pragnień swego narodu. Dlatego twórczość tego »największego z Niemców« stała się własnością nie tylko ludu, który go wydał i ukształtował, ale jest nieprzemijającym dziedzictwem całej postępowej ludzkości.“

Nauczyciel-polonista znajdzie wiele interesującego i wartościowego materiału do swych lekcji o Mickiewiczu w rozprawce Jana Zygmunta Jakubowskiego *Tradycje Goethego w Polsce*.

Autor interesująco interpretuje właściwy sens i znaczenie opisu spotkania Mickiewicza z Goethem, który znajdujemy w *Listach z podróży A. E. Odyńca*. Akcentuje, że listy te „próbują narzucić przekonanie, jakoby milczenie Mickiewicza było protestem“ przeciwko racjonalistycznym rozważaniom Goethego w czasie przyjęcia poetów w Weimarze. W dalszym ciągu rozprawki poznajemy dzieje przekładów utworów Goethego.

Zacytowany na zakończenie wiersz Jastruna sugestywnie ukazuje hołd, jaki składa współczesna literatura polska twórce *Fausta*.

„Cóż dodać do słów poety współczesnego — czytamy w zakończeniu rozprawki Jakubowskiego — zadumanego nad trwałą młodością wielkiej poezji twórcy *Fausta*? Chyba to właśnie życzenie, abyśmy ją mogli czytać w coraz doskonalszych przekładach i aby coraz mniej aktualny stawał się wyrzut, jaki uczynił kiedyś Mickiewicz jednemu z młodszych przyjaciół: »Szkoda, że nie czytasz Goethego«...“

## Aleksander Hercen: „Rzeczy minione i rozmyślenia“, t. V

Nawiązując do notatki w numerze 3/1954 *Polonistyki* sygnalizujemy pojawienie się tomu V, i ostatniego, pism Hercena (Aleksander Hercen *Rzeczy minione i rozmyślenia*, t. V, s. 386. Warszawa 1954, „Książka i Wiedza“).

Jak w poprzednich czterech tomach, tak i w tym znajdujemy bogate przypisy i informacje. Jak poprzednie tomy, tak i ten jest nieocenioną kopalnią wiadomości o latach czterdziestych—sześćdziesiątych XIX wieku. Jak w poprzednich tomach, tak i w tym znajdujemy wiele informacji o sprawach polskich. Hercen — ofiarny, oddany i wierny przyjaciel Polski, w rozdziałach 47, 48 i w *Uzupełnieniach* pisze o powstaniu 1863 roku i o współpracy Polaków i Rosjan w okresie bohaterskich walk o wyzwolenie narodowe i społeczne.

Rozdział *Bakunin i sprawa polska* (s. 65) odsłania okoliczności związane z ogłoszeniem słynnej odezwy Hercena „Do oficerów rosyjskich w Polsce“ (*Kołokoł*, 1862, nr 47).

„Sens aktu — czytamy na s. 185 — polegał na tym, żeby za naszym pośrednictwem powiedzieć Rosjanom, że powstający Polski Rząd Narodowy jest w zgodzie z nami i za podstawę swej działalności bierze uznanie prawa włościan do ziemi przez nich uprawianej oraz pełne prawo każdego narodu do rozporządzania swym losem.“

W rozdziale 48, *Parowiec „Ward Jackson“* R. Weatherley & Co czytamy o niedużanej z powodu zdrady — próbie sprowadzenia broni na teren Polski ogarniętej powstaniem.

W *Uzupełnieniach* (na s. 351) pisze Hercen o Zygmuncie Sierakowskim, w *Przyczynkach do sprawy polskiej* (s. 353) raz jeszcze analizuje problem współpracy wolnościowych organizacji rosyjskich i polskich w walce powstańczej roku 1863. Powtarzają się tu nazwiska Worcella, Potiebni, Padlewskiego, Ogariewa, Gillera, Bakunina. W zakończeniu tego rozdziału czytamy:

„Polska będzie zwyciężona, jeśli powstanie przedwcześnie i ruch rosyjski na długo zostanie zatopiony w nienawiści narodowej, która będzie kroczyć ramię w ramię z wiernością carowi — a wypływanie ten ruch dopiero po waszej śmierci, kiedy wasz bohaterski przykład, przeszedłszy do tradycji, zbudzi nowe pokolenie, podobnie jak wiekopomna pamięć dnia 26 grudnia roku 1825 doprowadziła nas do działania...“

Pięcioletnie, staranne wydanie Hercena *Rzeczy minionych i rozmyślań* zawiera kopalnię wiadomości o stosunkach polsko-rosyjskich, o ruchach wolnościowych XIX wieku. Wspaniały styl pisarza, atrakcyjność informacji, piękno ideałów głoszonych przez Hercena na kartach książki — wszystko to niezwykle podnosi wartość publikacji.

## K R O N I K A

### LENIN A SPRAWY SZTUKI

85 rocznica urodzin Lenina przyniosła wiele cennych artykułów o jego życiu i działalności. Na łamach naszego czasopisma chcemy szczególnie zwrócić uwagę na piękne wspomnienia o Leninie znanej działaczki międzynarodowego ruchu robotniczego Klary Zetkin, opublikowane w czasopiśmie „Sowietskaja kultura“ z dnia 12 kwietnia br. Tłumaczenie polskie owych wspomnień znajdziemy w „Zeszytach Teoretyczno-Politycznych“, nr 4 (kwiecień) 1955 r.

Klara Zetkin opowiada we „Wspomnieniach“ o swych spotkaniach z W. I. Leninem w latach 1920, 1921 i 1922 oraz przytacza jego wypowiedzi na temat sztuki, kultury, moralności i in. Odwołajmy się do kilku fragmentów:

„— Przebudzenie się nowych sił — powiedział (Lenin) — dążenie, by stworzyć w Rosji Radzieckiej nową sztukę i nową kulturę — to rzecz dobra, bardzo dobra. Burzliwe tempo rozwoju tych dziedzin jest zrozumiałe i pożyteczne. Musimy nadrobić to, co zaniedbano w ciągu stuleci, i pragniemy tego dokonać. Chaotyczny ferment, gorączkowe poszukiwanie nowych haseł, haseł, które dziś śpiewają »hosanna« na cześć pewnych kierunków w sztuce i w dziedzinie myśli ludzkiej, a jutro wotają »ukrzyżuj go!« — wszystko to są rzeczy, których niesposób uniknąć.“

„Rewolucja wyzwala wszystkie spętane dotąd siły i z głębin, w których tkwiły, wyciąga je na powierzchnię życia. Oto przykład jeden z wielu. Pomyślcie, jaki wpływ na rozwój naszego malarstwa, naszej rzeźby i architektury wywierały moda i zachcianki dworu carskiego, a także upodobania i dziwactwa panów arystokratów i burżuazji. W społeczeństwie opartym na własności prywatnej artysta produkuje towary na rynek, niezbędny jest dlań nabywca. Nasza rewolucja wyzwoliła artystów od ucisku tych nadzwyczaj prozaicznych warunków. Uczyniła ona z państwa ra-

dzieckiego obrońcę artysty i zarazem jego odbiorcę. Każdy artysta, każdy, kto siebie za artystę uważa, ma prawo tworzyć według własnego uznania, według własnego ideału, absolutnie niezależnie od niczego.“

Przypomnijmy, że taką samą zasadę polityki kulturalnej w dziedzinie sztuki, zasadę uznania indywidualności twórcy i nienarzucania norm estetycznych, głosił Lenin w słynnym artykule „Organizacja partyjna a literatura partyjna“:

„...Jest rzeczą bezsporną, że literatura najmniej się nadaje do mechanicznego zrównywania, niwelowania, podporządkowywania sobie mniejszości przez większość. Jest rzeczą bezsporną, że w tej dziedzinie bezwarunkowo powinno się zapewnić wiele swobody inicjatywie osobistej, indywidualnym skłonnościom — wiele swobody myśli i fantazji, formie i treści...“ („Lenin o literaturze“, Książka i Wiedza, 1953, s. 9).

Leninowska zasada zapewnienia twórcom swobody w ich pracy artystycznej nie oznacza — i tu znów ważna dyrektywa dla naszych aktualnych dyskusji na temat estetyki i polityki kulturalnej — rezygnacji z opieki państwa, z organizowania i ustalania przez partię zasadniczych wytycznych polityki kulturalnej:

„...Ale przecież, rzecz jasna, jesteśmy komunistami. Nie powinniśmy być biernymi widzami i pozwalać na rozwijanie się chaosu w sposób nieskrępowany. Powinniśmy planowo kierować tym procesem i kształtować jego wyniki...“

Czy nie ma tu — zauważyć ktoś może — sprzeczności? Czy daje się to pogodzić ze słusznym stwierdzeniem poprzednim o samodzielności artystycznej twórców?

Nowa kultura kształtuje się — przypomnijmy najpierw sprawy proste, ale i zasadnicze — w walce politycznej, która toczy się przecież i w dziedzinie kultury. Głosząc zasadę kierowniczej opieki rewolucyjnej partii nad rozwojem kultury i broniąc samodzielności artystycznej twórcy Lenin uderzał zarówno w puste nowatorstwo formalistyczne, jak i w fałszywy, pseudoproletariacki stosunek do dziedzictwa kulturalnego:

„...Dlaczego mamy się odwracać od rzeczy, których piękno jest nieprzemijające, wyrzekać się tego jako punktu wyjścia dla dalszego rozwoju? Czyżby dlatego tylko, że »stare«? Dlaczego mamy się płaszczyć przed tym, co nowe, jak przed bogiem, i holdować temu jedynie dlatego, że »to nowe«? To nonsens, absolutny nonsens. Dużo w tym obłudy, a także, oczywiście, nieświadomego szacunku dla mody artystycznej panującej na Zachodzie. Jesteśmy prawdziwymi rewolucjonistami, ale z niewiadomych przyczyn poczuwamy się do obowiązku wykazania, że i my stoimy »na wysokości współczesnej kultury«. Ja mam odwagę nazwać siebie »barbarzyńcą«. Nie jestem zdolny uznać dzieł ekspresjonizmu, futuryzmu, kubizmu oraz innych »izmów« za najwyższy przejaw geniuszu artystycznego. Ja tych dzieł nie rozumiem. Nie dostarczają mi one żadnej strawy duchowej...“

Lenin występował również przeciwko wulgaryzatorom, którzy chcieli ludowi dawać sztukę o niskiej wartości artystycznej:

„...Wielu jest ludzi, którzy szczerze wierzą, że panem et circenses (»chlebem i igrzyskami«) można przezwyciężyć trudności i niebezpieczeństwa obecnego okresu. Chlebem — niewątpliwie. Co się tyczy igrzysk — bóg z nimi! — nie mam nic przeciwko igrzyskom. Ale niechaj nikt przy tym nie zapomina, że igrzyska — to nie prawdziwa, wielka sztuka, lecz tylko — bardziej lub mniej przyjemna — rozrywka. Nie należy przy tym zapominać, że nasi robotnicy i chłopci nie przypominają zupełnie rzymskich lumpenproletariuszy. Nie są utrzymywani przez państwo, lecz sami, pracą swych rąk, utrzymują państwo. »Robili« oni rewolucję i bronili jej sprawy przelewając strumienie krwi i składając na jej ołtarzu niezliczone ofiary. Doprawdy, nasi robotnicy i chłopci zasługują na coś więcej niż na igrzyska. Zdobyli oni prawo do prawdziwej wielkiej sztuki...“

Lenin walczył o sztukę związaną z ludem, o sztukę ideową, która najgłębiej pomaga człowiekowi:

„...nie to jest ważne, jakie mamy zdanie o sztuce. Nie jest ważne również to, czym sztuka jest dla kilku tysięcy jednostek spośród całej ludności, która liczy miliony. Sztuka należy do ludu. Winna ona tkwić swymi korzeniami w najgłębszych warstwach szerokich mas ludzi pracy. Winna być zrozumiała dla tych mas i przez nie kochana. Winna jednoczyć uczucia, myśli i wolę tych mas, być dla nich natchnieniem. Winna budzić w masach artystów i rozwijać ich...“

Leninowskie zasady polityki kulturalnej w dziedzinie sztuki mają doniosłe znaczenie i dla naszych aktualnych dyskusji po III Plenum, które wskazało na konieczność coraz pełniejszego wyzwolenia ludzkiej samodzielności i odpowiedzialności społecznej i potępiło arbitralne „komenderowanie“ sprawami sztuki. Jest to zgodne z Leninowskim postulatem samodzielności artystycznej twórcy i zasadą kierowniczej opieki partii nad rozwojem kultury. Nie ma tu sprzeczności. Chcemy, aby nasi pisarze tworzyli w oparciu o własne, osobiste, najgłębsze doświadczenia i przeżycia, aby mieli swoje własne ideały artystyczne, aby sztuka ich — bo to było i jest zawsze zadaniem wielkiej sztuki ideowej — angażowała się zarazem całą potęgą uczuć i myśli po stronie ludu, po stronie naszej słusznej walki o postęp społeczny i kulturalny. I o to właśnie torowanie drogi sztuce ideowej i bliskiej narodowi chodzi w naszej polityce kulturalnej, nie zaś o natrętne administrowanie i komenderowanie. Mylące metafory o „odwilży“ i „przymrozkach“, jakie tak często występowały ostatnio na łamach prasy literackiej, nie powinny stwarzać sugestii, iż chodzi o jakieś manewry taktyczne, o „odkręcanie“ czy „zakręcanie“ dyskusji w naszym życiu kulturalnym. Dlatego warto sięgnąć — nie tylko z racji rocznicy śmierci wielkiego przywódcy międzynarodowego proletariatu — do wspomnień Klary Zetkin, aby przypomnieć sobie Leninowskie zasady polityki kulturalnej w dziedzinie sztuki.

## WIELKIE ROCZNICE LITERACKIE

### Hans Christian Andersen (1805—1875)

150 lat temu, 2 kwietnia 1805 r., w prowincjonalnym miasteczku duńskim Odensee przyszedł na świat w rodzinie ubogiego szewca i jego żony praczki — syn, który miał się stać jednym z największych pisarzy świata i któremu na apel Światowej Rady Pokoju składa hołd w bieżącym roku cała postępową ludzkość — genialny bajkopisarz Hans Christian Andersen.

Ciężka i trudna była droga dziecka biednych rodziców do sławy, o której marzył od najmłodszych lat. Z początku marzenia te koncentrują się na teatrze. Spotkawszy się z niepowodzeniem Andersen zaczyna pisać. Od r. 1827 tworzy, słabe zresztą, wiersze, komedie i powieści. Od r. 1835, początkowo na marginesie twórczości powieściowej, zaczyna pisać bajki, w których opowiada historie o sprawach przeżytych lub zasłyszanych.

I oto te właśnie bajki, początkowo przez niego samego lekceważone, przynoszą mu wymarzoną sławę. *Bajki dla dzieci* (1835—37), *Nowe bajki* (1845—48), *Historie* (1852—53), rychło tłumaczone na obce języki, rozślawiły imię autora po całym świecie.

W bajkach najbardziej bezpośrednio ujawnia się demokratyczny charakter twórczości Andersena. Nieszczęśliwi, krzywdzeni biedacy — główni bohaterowie tych bajek — są niezrównani w czystości ducha, szlachetności i talentach. Ich cudowne właściwości odkrywają się nie dzięki zbiegowi okoliczności — jak zwykle w bajkach — lecz realistycznie. Tak np. w znanej bajce *Brzydkie kaczątko* — szpetne piskle okazuje się w końcu przepięknym łabędziem. Kiedy indziej Andersen zdobywa się na satyrę społeczną. Typowa dla tego rodzaju jest znana w całym świecie bajka *Nowe szaty króla*, z której okrzyk „Król jest nagi!“ stał się umownym wyraże-

niem dla określenia moralnej nicości warstw rządzących społeczeństwa burżuazyjnego.

Obficie czerpiąc ze skarbnicy twórczości ludowej, Andersen przedstawia jednak w bajkach (zwłaszcza w późniejszych *Historiach*) współczesne sobie życie, najczęściej sferę mieszczańską. Bezpośredniość, emocjonalność oraz humor, charakterystyczny dla bajki ludowej, dodają jego bajkom prawdy życiowej.

Bajki Andersena, tłumaczone na 82 języki, stanowią ulubioną lekturę dzieci na całym świecie. Przyczynia się do tego, m. in. prostota jego opowieści, która czyni je łatwo przyswajalnymi dla umysłu dziecięcego.

Ale głębszy, ludzki, istotny sens bajek Andersena pozostaje niedostępny dla czytelników dziecięcych. Czyni on natomiast te bajki wspaniałą lekturą dla dorosłych, jak o tym zresztą pisał sam poeta: „Moje baśnie przeznaczone są równie dobrze dla starszych, jak dla dzieci; dzieci rozumieją tylko sztafaż i dopiero gdy dorosną, mogą dojrzeć i uchwycić ich pełne znaczenie.“

W Polsce przedwojennej ukazały się bajki Andersena w r. 1931, i to w wyborze, dziś już całkowicie wyczerpanym. Dziesięciolecie powojenne nie zdobyło się jeszcze dotąd na wydanie nowego przekładu bajek Andersena, na który czytelnik polski oczekuje z niecierpliwością.

## Juliusz Verne (1828—1905)

We wszystkich krajach świata młodzież — i nie tylko młodzież — z wypiekami na twarzy, z zapartym tchem pochłania od stu lat bez mała powieści podróżnicze francuskiego pisarza Juliusza Verne'a (1828—1905). Przez długi czas po ich powstaniu powieści te i opisywane w nich wynalazki i przygody wydawały się czytelnikom li tylko fantazją. Dopiero dalsze lata, lata wielkich wypraw badawczych i wielkich zdobyczy techniki, miały dowieść, że wszystkie najbardziej fantastyczne pomysły Verne'a, jak również opisywane przez niego środki lokomocji mieszczą się w granicach wynalazczości umysłu ludzkiego. Losy wymagowanych bohaterów Verne'a, tych, którzy spędzili *Pięć tygodni w balonie* (1863), odbyli podróż *W 80 dni dookoła świata* (1873) lub przebyli *20 000 mil podmorskiej żeglugi* (1869—70), *Przygody kapitana Gattersa* (1866) lub *Dzieci kapitana Granta* (1867—68) — przestały już od dawna być fikcją egzystującą tylko w marzeniach „klasyka powieści fantastycznej“ — jak zwykło się nazywać Verne'a. Rzeczywistość, życie — stworzyły znacznie większe możliwości podróżowania i poznawania kuli ziemskiej.

A mimo to Verne pozostał jednym z najulubieńszych pisarzy świata. Popularność jego bynajmniej nie słabnie, jak świadczy o tym międzynarodowa bibliografia przekładów opracowana przez UNESCO w r. 1953, z której wynika, że Verne należy nadal do najpopularniejszych pisarzy. Świadczy o tym i ostatni, przypadający 24 marca rb., jubileusz 50-lecia śmierci pisarza, obchodzony uroczysto w jego ojczyźnie, Francji, i w innych krajach.

Duma z człowieka, głębokie przeświadczenie o nieograniczonych możliwościach umysłu ludzkiego, zdolnego do realizacji najbardziej, zdawałoby się, fantastycznych marzeń, to właśnie to, co — obok umiłowania przygód i podróży — stanowi o pożyteczności powieści Juliusza Verne'a.

Marzenia jego, nawet najbardziej fantastyczne, zawsze znajdowały oparcie w nauce — dlatego były możliwe do „ucieleśnienia“. Zainteresowania jego bohaterów skupiały się w równym stopniu na walce człowieka zmiernego do ujarzmienia przyrody, jak na walce szlachetnego i uczciwego uczonego ze złem, jakie napotykał po drodze — dlatego powieści jego posiadają nieocenioną wartość wychowawczą, pomagają kształcić młode charaktery i umysły.

W r. 1953 powieści Verne'a tłumaczone były na 14 języków, do których należy i język polski. Młodzież polska z niesłabnącym zainteresowaniem rozczytuje się w powieściach Verne'a, które w Polsce Ludowej osiągnęły nakład 760 000 egzemplarzy i figurują w planach wydawniczych na najbliższe lata.

## 25-lecie śmierci Włodzimierza Majakowskiego

W kwietniu rb. minęło 25 lat od śmierci znakomitego pisarza radzieckiego, wdług słów Józefa Stalina — „najbardziej utalentowanego poety epoki radzieckiej“, wyraziciela myśli i uczuć narodów radzieckich, płomiennego piewcy Partii Komunistycznej, nieprzejednanego wroga reakcji imperialistycznej, trybuna Października — Włodzimierza Majakowskiego.

Majakowski urodził się w Gruzji w lipcu 1893 r. Już w latach szkolnych bierze udział w demonstracjach skierowanych przeciwko caratowi, za co zostaje kilkakrotnie aresztowany. Podczas pobytu w więzieniu w r. 1909 poznaje nielegalną literaturę marksistowską. W więzieniu również powstają jego pierwsze wiersze, które ukazują się drukiem w r. 1912, zawierające elementy protestu społecznego i odbicie narastającej walki klasowej oraz świadomości rewolucyjnej poety.

W latach poprzedzających bezpośrednio Rewolucję Październikową, którą zresztą przepowiedział w jednym ze swoich poematów pt. *Obłok w spodniach*, Majakowski wypowiada się przede wszystkim jako satyryk. Większość jego utworów z tego okresu ukazała się w r. 1923 w cyklu pt. *Galeria Majakowska*.

Obok satyr pisze Majakowski utwory liryczne, z których do najbardziej znanych należą poematy *Kocham* i *Za to*, wydane w r. 1923.

W r. 1918 wystawiona została pierwsza radziecka sztuka teatralna, dramat Majakowskiego pt. *Misteria-Buffero*.

Do najbardziej znanych utworów opiewających zwycięską rewolucję należy poemat Majakowskiego *Dobrze*, napisany w r. 1927, w dziesiątą rocznicę Października, który sam poeta nazwał „poematem październikowym“.

W latach 1922—1929 Majakowski odbywa liczne podróże za granicę, zwiedza kraje Europy zachodniej, a także Stany Zjednoczone. Owocem tej podróży jest książka pt. *Moje odkrycie Ameryki*, w której poeta ukazał bezwzględna wyższość ustroju socjalistycznego nad ustrojem społeczeństwa burżuazyjnego i bezlitośnie obnażył ujemne strony tzw. amerykańskiego stylu życia.

Swoje uczucia patriotyczne po powrocie do kraju wyraził Majakowski w znany wierszu *O radzieckim paszporcie*, który ukazał się drukiem już po śmierci poety, w r. 1930.

\*

Poezja Majakowskiego jest dobrze znana i ogromnie popularna w Polsce, którą poeta odwiedzał dwukrotnie, na zaproszenie swoich polskich kolegów. W dwudziestoleciu międzywojennym ukazała się, pod redakcją Anatola Sterna, antologia wierszy Majakowskiego w przekładzie najwybitniejszych naszych poetów (Tuwim, Broniewski, Ważyk, Słonimski), w których twórczości, zwłaszcza w twórczości Władysława Broniewskiego, odnaleźć można wiele wpływów jego poezji.

Podczas ostatniej wojny i po wojnie ukazało się u nas kilka większych i mniejszych wyborów poezji Majakowskiego, które wszystkie spotkały się z ogromnym zainteresowaniem czytelników.

W 25 rocznicę śmierci wielkiego piewcy Października Teatr Nowy w Łodzi wystawił polską prapremierę sztuki Majakowskiego *Łaźnia* (w przekładzie polskim Artura Sandauera), będącej znakomitą i co ważniejsze — bynajmniej nie zdeaktualizowaną satyrą na biurokrację. *Łaźnia*, grana w Związku Radzieckim po raz pierwszy w r. 1930, wywołała tam burzę sprzecznych sądów i opinii krytyki. Przedstawienie

łódzkie spotkało się z olbrzymim zainteresowaniem w całym kraju i stanowiło godny wkład naszej kultury w obchodzone w Związku Radzieckim i w krajach demokracji ludowej uroczystości 25-lecia śmierci Majakowskiego.

Rocznica ta znalazła także swój wyraz w naszej prasie, zwłaszcza literackiej, która w numerach kwietniowych zamieściła liczne utwory Majakowskiego oraz artykuły o nim.

Na uwagę zasługuje przede wszystkim nr 16 (264) *Nowej Kultury* z 17 kwietnia, w połowie poświęcony Majakowskiemu. Otwiera go artykuł Grzegorza Lasoty pt. *Lewą marsz*, dający ogólną charakterystykę twórczości poety radzieckiego, omawiający jego stosunek do nowego, porewolucyjnego czytelnika i rolę jego poezji w kraju zwycięskiego socjalizmu:

„U świtu społeczeństwa »swobodnego trudu, swobodnie zrzeszonych ludzi« zahuczał głos Majakowskiego, głos proletariackiej burzy zwiastującej jedność poety z tworzonym przez lud wolnym światem — czytamy w artykule. — ...Majakowski był Październikiem poezji: burzył stary ład i tworzył nowy...”

...Wielcy poeci przekraczający granicę epok potrafią odnaleźć ukryty rytm epoki, potrafią dotrzymać kroku w jej ciężkim marszu i stanąć poetyckim słowem na czele walczącego ludu. Oni też tworzą nowe epoki w sztuce, często wyprzedzają czas swój, często przez lata nie zrozumiani do końca, nieraz zastępowani w swej rewolucyjnej prostocie przez sztywny kostium Davida — lecz prawdziwy ton nowej sztuki brzmi w ich pieśni. Pieśń ta dźwięczy pochwałą rewolucji w *Dobrze* i namiętnym oskarżeniem biurokracji, dygnitarstwa w *Łażni*, patosem poematu o Leninie i miłosną tragedią *Obłoku w spodniach*, groteską *Pluskwy* i liryzmem wiersza o Nette, oratorską intonacją *Lewą marsz!* i skargą rozmowy z Leninem.“

W tym samym numerze znajdujemy też korespondencję własną *Nowej Kultury* z Moskwy pt. *Umiłowany poeta*. Autorem jej jest Semion Kirsanow, który stwierdziwszy na początku, że „umiłowanie Majakowskiego stało się uczuciem... powszechnym, ...trwałym, ...naturalnym u człowieka radzieckiego, niezależnie od jego wieku i zawodu...“, zastanawia się następnie nad przyczynami tego faktu: „... to poeta, który pisał dla wszystkich i dla każdego z osobna, pisał właśnie to, czego każdy dla siebie szuka w poezji — konstatuje Kirsanow. — Umiłowanie Majakowskiego jest nierozzerwalnie związane z umiłowaniem przez ludzi radzieckich tego nowego sposobu życia i myślenia, który został stworzony przez nowy ustrój. Kto ukochał życie wolne od sobkostwa i egoizmu, kto widzi we współczesności zarysy nowych stosunków między ludźmi i nowej świadomości — ten ukochał Majakowskiego.“

Ogromnie interesujący opis przebiegu wieczoru autorskiego, który odbył się w sali Muzeum Politechnicznego, przynosi artykuł Lwa Kassila pt. *Na mostku kapitańskim*. Ukazuje on poetę stojącego oko w oko z tłumami zainteresowanymi jego wieczorem. Są wśród tych tłumów bałwochwalczy wielbiciel jego talentu, przede wszystkim młodzież, która za wszelką cenę pragnie się dostać na przepelnioną salę; są i zacietrzewieni przeciwnicy, usiłujący wyrazić swój protest i zgorznienie, jakie wywołuje w nich poezja Majakowskiego. Tym poeta daje błyskawiczną, bezlitośnie złośliwą odprawę, godną autora *Łażni* czy *Pluskwy*.

Na tym samym wieczorze ukazuje się nam Majakowski jako liryk uwielbiający Puszkina i recytujący z pamięci jeden po drugim rozdziały *Eugeniusza Oniegina*:

„Kocham Puszkina! Na pewno kocham go więcej niż wy wszyscy. »Może ja jeden doprawdy żałuję«, że go dziś nie ma wśród żywych. Gdy mi już głos odmawia posłuszeństwa, gdy jestem wyczerpany do ostatnich granic, biorę do poduszki *Połtawę* lub *Jeźdźca miedzianego* — i rano wstaję cały jakby obmyty, ze świeżą krtańnią... I mam ochotę pisać całkiem po nowemu. Rozumiecie? Po nowemu! Nie przepisywać, nie powtarzać cudzych słów. Odnowić wiersz, wyrwać słowa z korzeniami, podnieść poezję na poziom naszych dni. A nasza epoka jest większa, znakomitsza od puszkiniowskiej. O to właśnie walczę!“

Obok tych wypowiedzi współczesnych o Majakowskim znajdujemy w tymże numerze *Nowej Kultury* także interesujące wypowiedzi samego Majakowskiego o czytelniku jego poezji, o krytyce, o udziale poetów we froncie walki klas, o trudzie poety, którego zadaniem jest dotarcie do nowego czytelnika:

„...stary czytelnik, stary słuchacz, który bywał w salonach, który przemawiał do przeróżnych pań i młodzieniaszków, ten czytelnik umarł raz na zawsze, i tylko robotnicze audytorium, tylko robotniczo-chłopskie masy, tylko ci, którzy dzisiaj budują nasze nowe życie, ci, którzy budują socjalizm i walczą o to, by zwyciężył na całym świecie, tylko ci ludzie powinni być naszymi rzeczywistymi czytelnikami, a ja powinienem być poetą tych ludzi.

...Bardzo trudno jest prowadzić tę pracę, którą ja chcę prowadzić, pracę nad zbliżeniem do robotniczego audytorium wielkiej poezji, poezji, która byłaby zrobiona solidnie, bez tandety i bez znacznego pomniejszenia jej znaczenia.

...Widzę tu dwie trudności zasadnicze. Pisarze współcześni przyzwyczaili się pisać tym językiem, który stworzyła inteligencja, który oderwano od języka ulicy, od języka mas, i nazwano językiem literackim. To język, który był zamknięty w wąskim kręgu salonów i salonowych zainteresowań — miłością, wydarzeniami z ostatniego balu itd. Z drugiej strony, wciąż jeszcze niski poziom kulturalny, który podnosi się z dnia na dzień, który podnosi się szybko, ale jednak stale jeszcze nie jest wysoki. To częściowo przeszkadza poecie w znalezieniu wspólnego języka z najszerszymi masami odbiorców. Poeta często nie znajduje oddźwięku właśnie przez to, że czytelnik nie wie, o czym mowa. Oto te dwie trudności — trudność rozumienia i trudność pisania tak, aby było zrozumiałe, bez upraszczania tematu — tym językiem, którym mówią masy. Oto zasadnicze trudności, które napotyka współczesny pisarz.

...Poetą jest nie ten, który chodzi niestrzyżony jak baran i beczy na liryczne, miłosne tematy, ale ten, który w naszej zaciętej walce klasowej oddaje swe pióro do arsenału proletariatu, który nie wzdraga się przed żadną czarną robotą, przed żadnym rewolucyjnym tematem...“

Znajdujemy ponadto w *Nowej Kulturze* wiersze Majakowskiego: fragment poematu *150 000 000* i *Jak to się w oczy sypie piaskiem...* (w przekładzie Seweryna Pollaka), *Porządny obywatel, Władykaukaz-Tyflis* (w przekładzie Anatola Sterna), *Ballada o biurokracie* (w przekładzie Leopolda Lewina).

W *Przeglądzie Kulturalnym*, nr 15 (137) z dnia 14—20 kwietnia, znajdujemy ciekawy artykuł Anatola Sterna *O wczesnej satyrze Majakowskiego* i kolumnę wierszy poety w przekładach Sterna (*Hiszpania, Wam, Ostatnia petersburska bajka*) i Stanisława Strumph-Wojtkiewicza (*Kawiarnia, Wersal*).

Artykuł Anatola Sterna o życiu Włodzimierza Majakowskiego, zaopatrzone w ogromnie interesujący materiał ilustrujący, ukazujący m. in. poetę jako satyrykarysownika, przynosi nr 14 (194) tygodnika *Świat* z 10 kwietnia.

Aniela Piorunowa

## „LITERATURA W SZKOLE“ Nr 2/1955

Numer 2/1955 *Literatury w szkole* otwierają trzy artykuły wstępne. Pierwszy: *Lenin i radziecka literatura*, poświęcony wielkiemu wodzowi Rewolucji w 85 rocznicę jego urodzin, omawia wielką rolę Lenina w kształtowaniu kierunków nowej, socjalistycznej literatury. Wskazuje również na ogromny wpływ Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego na tworzenie wspaniałych arcydzieł literatury realizmu socjalistycznego w Kraju Rad, na siłę idei leninowskiej odzwierciedlonej w literaturze Związku Radzieckiego.

„Idea Lenina — czytamy w zakończeniu artykułu — żyje i zwycięża w dziełach ludzi pracy światowego obozu pokoju, demokracji i socjalizmu, we wzrastającym



i potężniącym międzynarodowym ruchu walki o pokój i przyjaźń między narodami, w walce o demokrację i socjalizm.“

Ludzie radzieccy, a z nimi cała postępową ludzkość, chcą dzień urodzin Lenina. Leninizm wskazuje drogę do szczęśliwego życia dla ludzi pracy całego świata.

W drugim artykule wstępnym, podpisanym przez Centralny Komitet Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, a poświęconym Drugiemu Wszechzwiązkowemu Zjazdowi Radzieckich Pisarzy, znajdujemy podsumowanie wyników tego Zjazdu.

Życząc jak najpomyślniejszych wyników pracy — CK KPZR wyraża w zakończeniu artykułu nadzieję, że radzieccy pisarze wszystkie swe siły oddadzą służbie radzieckiemu narodowi i stworzą dzieła godne epoki budownictwa komunizmu.

W trzecim artykule wstępnym: *Drugi Wszechzwiązkowy Zjazd Pisarzy Radzieckich a zadania nauczania literatury w szkole* S. S. Smirnow podkreśla, że przebieg Zjazdu Pisarzy był śledzony z głęboką uwagą przez nauczycieli i uczniów.

Szkoła radziecka, będąc żywym organizmem, bezpośrednio reaguje na zdarzenia mające znaczenie w nauczaniu i wychowaniu młodzieży, najpełniej realizuje postulaty jedności nauczania i wychowania.

„Nauczyciel literatury w szkole — czytamy dalej w artykule — to przewodnik naukowy i wychowawczy ucznia, dla którego książka jest oknem na świat.“ Nauczyciel literatury kieruje czytelnictwem młodzieży, kształtuje w swojej pracy wychowawczej jej uczucia i myśli, jest pierwszym sojusznikiem pisarza w jego wspaniałej pracy nad wychowaniem młodego pokolenia. „Pisarze zdawali sobie z tego sprawę i dlatego w dziełach Korolenki, Czechowa, Gorkiego, Fadiejewa mamy wspaniałe postaci nauczycieli, którzy służą najwznioślejszemu celowi — wychowaniu nowych ludzi.“

„Drugi Zjazd Pisarzy Radzieckich jasno i wyraziście nakreślił najważniejsze problemy literaturoznawstwa, wykreślił dalszą drogę rozwoju naszej literatury, zaakcentował najbliższe zadania, wyjął błędy i fałszywe tendencje niektórych dzieł i wreszcie podsumował wyniki dwudziestolecia radzieckiej literatury od Pierwszego Zjazdu Pisarzy“ — czytamy.

Z kolei Smirnow analizuje poszczególne wypowiedzi pisarzy radzieckich na II Zjeździe, podkreślając ich znaczenie dla pracy wychowawczej w szkole. Cytowani pisarze: Simonow, Burgun, Surkow, Polewoj, Marietta Szaginian, Fadiejew, Rurikow, wypowiadali się na temat wychowawczej roli pracy w życiu człowieka, zburzenia „chińskiego muru“ między społeczeństwem a pojedynczym człowiekiem, na temat właściwej analizy utworów literackich oraz prac krytycznoliterackich.

Drugi Zjazd, który obradował pod znakiem ideowego zjednoczenia wszystkich sił pisarzy, omówił wiele zagadnień z dziedziny twórczości literackiej i radzieckiego literaturoznawstwa. „Pomoże on — czytamy w zakończeniu — wielkiej armii radzieckich nauczycieli literatury jak najlepiej wychować młode pokolenie.“

W dziale *Teoria i historia literatury* znajdujemy obszerny artykuł W. A. Nikonowa pt. *Artyzm Majakowskiego*.

Trafna analiza poszczególnych utworów utwierdza czytelnika w przekonaniu o nieśmiertelności dzieła wielkiego poety radzieckiego, o niespożytej sile jego poezji, jak najdalszej od rutyny i nudnej jednostajności. Poezja Majakowskiego wstrząsa sumieniem ludzi i toczy bezwzględna walkę z martwością, bezwładem.

W. A. Apuchtina omawia *Zorany ugór* Szołochowa (w artykule *Ze spostrzeżeń o stylu pisarza*).

L. F. Kon i I. B. Medwediewa w artykule *Literatura dziesięciolecia* zajmują się bardzo ważnym problemem dokładnej analizy literatury dla dzieci i młodzieży oraz jej przydatności w pracy szkolnej. Wymienieni tu zostali pisarze i u nas, w Polsce, popularni, jak: Gajdar, Żitkow, Marszak, Kassil, Katajew, Likstanow, Muszkat, Iljin i wielu innych.

W dziale *Metodyka literatury* zwraca uwagę cenny artykuł znanego historyka literatury i teoretyka literatury L. I. Timofiejewa *O systematyzacji podstawowych pojęć teorii literatury*.

Artykuł należałoby właściwie w całości przetłumaczyć, gdyż trudno w paru zdaniach podać jego bogatą treść. Sprawa analizy zagadnień z zakresu teorii literatury sprawia, jak wiadomo, naszym nauczycielom bardzo wiele trudności i dlatego artykuł będzie dużą pomocą w ich pracy. Omawia on takie zagadnienia, jak: istota obrazu artystycznego, charakterystyka postaci, indywidualizacja języka, typowość, twórcza fantazja, jedność formy i treści w utworze literackim, osnowa dzieła, język poetycki, idea a temat, emocjonalne wartości utworu, realizm, liryka, epika, dramat itp.

I. K. Semenowa w artykule *Analiza prac uczniów* zajmuje się metodyką poprawiania prac uczniowskich. Podkreśla ona ogromną wagę analizy prac, ich ciągłego doskonalenia przez właściwie, metodycznie zorganizowane lekcje, których celem jest wskazanie uczniom popełnionych błędów i umożliwienie im poprawy oraz uniknięcia tych błędów w przyszłości.

Działy *Bibliografia*, *Literacki Kalendarz* (I. Murawiewa: Andersen), *Kronika* — uzupełniają treść numeru.

Oceniając ogólnie numer 2/1955 *Literatury w szkole* należy podkreślić, że zawiera on bardzo wartościowe artykuły naukowe, które będą dużą pomocą dla nauczyciela literatury w szkole. Widać, że autorom artykułów chodzi o rozszerzenie horyzontów wiedzy nauczycieli. Treść artykułów takich, jak: *Artyzm Majakowskiego* czy analiza stylu *Zoranego ugoru* Szołochowa, czy wreszcie *O systematyzacji podstawowych pojęć teorii literatury*, zawiera bogactwo wiadomości rozszerzających wiedzę nauczyciela daleko poza ramy przewidziane przez program.

Widać, że ambicją redakcji jest służyć szkole rzetelną wiedzą.

Obszerny dział recenzji książek o treści metodycznej pozwoli nauczycielowi rozpatrzeć się w dorobku pomocy w metodyce nauczania literatury.

## KOMUNIKAT

w sprawie Konkursu **Polonistyki**

na wzór opracowania utworów Adama Mickiewicza w klasach  
V—VII i X, ogłoszonego w nrze 1/1955

Przychylając się do życzeń Czytelników Redakcja *Polonistyki* przedłuża termin nadsyłania prac konkursowych do dnia 15 września br.

Jednocześnie przypominamy — wobec pewnych nieformalności w nadesłanych już pracach — iż **nazwisko i adres autora powinny być podane osobno, w zamkniętej kopercie opatrzonej tym samym godłem, którym podpisana jest praca konkursowa.** Jest to ogólnie przyjęty punkt regulaminów konkursowych, gwarantujący absolutną bezstronność oceny.

Przypominamy także, iż w warunkach Konkursu wymieniono — jako pożądane — trzy egzemplarze każdej pracy, podczas gdy dotychczas autorzy nadsyłają tylko po dwa egzemplarze, co utrudniać będzie prace jury.

Wszystkich polonistów gorąco zachęcamy do udziału w Konkursie!

REDAKCJA

## ERRATA

W numerze 1(38) Polonistyki na str. 70 (9 wiersz od góry) wydrukowano błędnie datę urodzenia Zofii Nałkowskiej: 1855 zamiast 1885.

W numerze 2(39) Polonistyki na str. 12 (19 wiersz od góry) wydrukowano błędnie: zaatakował wnuczkę... zamiast zaakaparował wnuczkę...

## TREŚĆ NUMERU

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Julian Krzyżanowski — Droga Mickiewicza do literatury światowej 1

### ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

Włodzimierz Hajdrych — Uwagi o organizowaniu pracy uczniów . . . . .	11
Władysław Słodkowski — Rok Mickiewiczowski w' szkole (Projekty — Materiały) . . . . .	20
Jeszcze o „Panu Tadeuszu“ w klasie VII (Głos w dyskusji) — (Maria Swobodowa) . . . . .	32
Maria Gotmanowa — „Antek“ Bolesława Prusa w klasie VI (Przygotowanie do lekcji) . . . . .	39
Janina Olszakowa — Lekcja o przyimku w klasie VI . . . . .	43
Projekt programu ortografii dla klas V—XI . . . . .	46

### OCENY I SPRAWOZDANIA

Samuel Sandler — Historia literatury polskiej dla klasy X . . . . .	50
Jan Detko — Powojenne wydania dzieł Jana Lema . . . . .	58
Zofia Jakubowska — „Rozmowy o języku“ . . . . .	61
Jadwiga Gumińska — Uwagi nauczycielki o czytankach dla klasy VI „Dom i świat“ . . . . .	62
Nowe książki i wznowienia . . . . .	65

### KRONIKA

Lenin a sprawy sztuki . . . . .	72
Wielkie rocznice literackie (Hans Christian Andersen — Juliusz Verne — 25-lecie śmierci Włodzimierza Majakowskiego) (Aniela Piorunowa) . . . . .	74
Literatura w szkole nr 2/1955 . . . . .	78



Cena zł 2.—

